UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

MARINA CARDOZO MESQUITA

AS ARTICULAÇÕES EPISTÊMICAS DE MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA: REVITALIZANDO SABERES, ATUALIZANDO CULTURAS E ESTICANDO A UNIVERSIDADE

GOIÂNIA
2023

MARINA CARDOZO MESQUITA

AS ARTICULAÇÕES EPISTÊMICAS DE MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA: REVITALIZANDO SABERES, ATUALIZANDO CULTURAS E ESTICANDO A UNIVERSIDADE

Tese de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos;
Linha de Pesquisa 7 – Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido
Co-orientadora: Profa. Dra. Mônica Veloso Borges

Goiânia
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, que sempre me ouviu, com carinho e atenção, e acreditou no meu potencial, quando eu nada entendia sobre as articulações que ela propunha. Essa confiança foi a força pulsante que me motivou, dia após dia, e me sustentou para que eu pudesse trilhar, apavorada, os caminhos que ela tão corajosamente abriu. É uma honra e uma responsabilidade escrever sobre essa trajetória tão potente e vibrante!

Agradeço também à minha mãe, que me suportou e me acolheu durante os momentos sombrios que atravessamos juntas, sozinhas. Se não fosse o seu amor e a sua força tão doce, eu não sei se teria suportado.

À Professora Mônica Veloso Borges, minha coorientadora, que me acolheu quando eu estava perdida e desmotivada, e seguiu acreditando em mim, quando nem eu mesma acreditava. Sou grata por você ter sido tão generosa em me acolher e me apresentar a Gláucia. Se não fosse a sua força e o seu carinho, eu certamente teria desistido.

À Professora Gláucia Vieira Cândido, minha orientadora, tão positiva e tão vibrante, cujas orientações mais pareciam uma conversa entre amigas. Eu não tenho palavras para expressar a minha felicidade em tê-la conhecido.

Ao Professor Alexandre Ferraz Herbetta, que me mostrou os primeiros caminhos em direção a esse espaço tão vasto e vertiginoso que é a interculturalidade. Assim como Dante foi conduzido por Virgílio do inferno ao purgatório, eu fui conduzida da minha ignorância a essas luzes que me mostram que sou mais ignorante do que poderia supor.

Ao Professor Roberto Cunha Lima, que fez o intercâmbio necessário para o início desta trajetória, me deu as cordas para que eu pudesse escalar esta via difícil e, ao mesmo tempo, instigante. Por alguns momentos, pensei que não pudesse passar do crux.

Às minhas irmãs, Vívian e Mônica, que me acompanham, mesmo de longe, e compreendem a minha escolha em ser uma eremita mal-humorada. Vocês acreditam mais em mim do que eu mesma.

Aos meus sobrinhos, Fabi, Rafa, Antônio e Noah, que me fazem acreditar no futuro e lutar para construir uma nova humanidade possível.

RESUMO

A pesquisa intitulada “As articulações epistêmicas de Maria do Socorro Pimentel da Silva: revitalizando saberes, atualizando culturas e esticando a universidade” tem o objetivo de destacar o pensamento e o trabalho da professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva no campo da educação intercultural. Evidenciamos que a docente é uma referência na América Latina, pois viabilizou, na região central do Brasil, a materialização de projetos educacionais emancipadores junto aos povos indígenas dessa região e aos professores e pesquisadores da Universidade Federal de Goiás. Identificamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que fundamentaram seu trabalho, como os diálogos que estabeleceu com educadores, intelectuais e especialistas indígenas e não indígenas, tanto do Brasil quanto de outros países, ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica. Dessa forma, propomos uma sistematização das novas categorias teóricas, metodológicas e práticas de educação intercultural que ela criou. Em seguida, apresentamos o Projeto de Educação e Cultura Maurehi, implementado em 1994, na comunidade karajá de Buridina, em Goiás, o qual resultou de diálogos e articulações conjuntas entre a professora, os membros da comunidade e alguns professores e pesquisadores da UFG . Por meio da leitura de textos publicados por Pimentel da Silva e escritores karajá, buscamos ressaltar em que medida esse projeto promoveu transformações na comunidade de Buridina. Por fim, observamos os desdobramentos do trabalho de Maria do Socorro Pimentel da Silva no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, onde ocorre a capacitação docente de professores indígenas das comunidades da região Araguaia-Tocantins. Com base na leitura e na análise de publicações de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, procuramos vertebrar os eixos que estruturam a base pluriepistêmica que se contrói no NTFSI por meio do diálogo intercultural entre a comunidade acadêmica e os povos indígenas do cerrado. Essa articulação plural evidencia a emergência de uma nova concepção de intelectualidade na região central do Brasil, a qual pode contribuir com os movimentos emancipatórios de toda a América Latina em favor de uma sociedade mais plural em termos culturais, linguísticos e epistemológicos.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade; educação escolar indígena; epistemologias; decolonialidade; bilinguismo.

ABSTRACT

The research entitled “The epistemic articulations of Maria do Socorro Pimentel da Silva: revitalizing knowledge, updating cultures and stretching the university” aims to highlight the thinking and work of professor Dr. Maria do Socorro Pimentel da Silva in the field of intercultural education. We evidence that the teacher is a reference in Latin America, as she enabled, in the central region of Brazil, the materialization of emancipatory educational projects with the indigenous peoples of this region and the teachers and researchers at the Federal University of Goiás. We first identify the theoretical assumptions that supported his work, such as the dialogues he established with educators, intellectuals and indigenous and non-indigenous experts, both from Brazil and other countries, throughout his professional and academic career. In this way, we propose a systematization of the new theoretical, methodological and practical categories of intercultural education that it created. Next, we present the Maurehi Education and Culture Project, implemented in 1994, in the Karajá community of Buridina, in Goiás, which resulted from dialogues and joint articulations between the teacher, community members and some professors and researchers from UFG. By reading texts published by Pimentel da Silva and Karajá writers, we sought to highlight the extent to which this project promoted transformations in the Buridina community. Finally, we observed the developments of Maria do Socorro Pimentel da Silva's work at the Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, where teaching training takes place for indigenous teachers from communities in the Araguaia-Tocantins region. Based on the reading and analysis of publications by students and professors of the Degree Course in Intercultural Education at UFG, we seek to articulate the axes that structure the multi-pistemic basis that is built in the NTFSI through intercultural dialogue between the academic community and indigenous peoples. of the cerrado. This plural articulation highlights the emergence of a new conception of intellectuality in the central region of Brazil, which can contribute to the emancipatory movements throughout Latin America in favor of a more plural society in cultural, linguistic and epistemological terms.

KEYWORDS: interculturality; indigenous school education; epistemologies; decoloniality; bilingualism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta e discute a trajetória da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, de modo a evidenciar o seu protagonismo no campo da educação intercultural e da educação escolar indígena em toda a América Latina, devido ao caráter inovador e transformador das ideias e das ações que ela desenvolveu, principalmente na região central do Brasil. Os projetos que foram idealizados pela docente no Brasil central são exemplos de articulações conjuntas entre sujeitos de culturas diversas, com vistas ao estabelecimento de condições para que todas as línguas e epistemologias tenham seus espaços na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

A atuação da referida professora aconteceu tanto em escolas localizadas dentro de comunidades tradicionais quanto em cursos de formação de docentes indígenas, conforme elucidaremos ao longo deste estudo. Em todos esses espaços, construíram-se novos conceitos e práticas de educação escolar, sempre de maneira conjunta, dialógica e horizontal. Por essa razão, defendemos que sua obra é responsável por promover a insurgência de uma nova concepção de intelectualidade que se encontra em ação no Brasil contemporâneo e se articula por meio de um diálogo plural em termos linguísticos e epistêmicos.

O objetivo desta pesquisa é traçar um itinerário acerca da produção intelectual e dos mais expressivos trabalhos da professora doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva, a fim de identificarmos e discutirmos alguns dos principais conceitos teóricos e práticos de educação intercultural e educação escolar indígena que ela mobilizou e aplicou, de maneira coletiva e dialógica, na região central do Brasil. Nosso propósito é demonstrar que o trabalho de Maria do Socorro Pimentel da Silva merece ser evidenciado como referência na área de educação intercultural em toda a América Latina, devido ao caráter inovador e transformador das ideias e das ações que ela desenvolveu.

Inicialmente, buscamos identificar os diálogos que Maria do Socorro Pimentel da Silva realizou, ao longo de sua atuação intelectual e profissional, com outros intelectuais e professores, a fim de demonstrar em que medida ela se apropriou de importantes conceitos teóricos e metodológicos e os expandiu, de modo a criar novos conceitos. Sua obra representa a noção de ciência que ela defendia, ou seja, uma forma de “esticar” os conhecimentos para compreendê-los na sua complexidade, sem a necessidade de fragmentar a realidade.

Destacamos, inicialmente, seu trabalho nas comunidades karajá, sobretudo, na aldeia Buridina, localizada na cidade de Aruanã, em Goiás. Essa comunidade foi fortemente impactada pela construção da cidade de Aruanã, que se deu em seu entorno abruptamente; a aldeia karajá teve seu território tão invadido e reduzido a ponto de se tornar menor que o referido município, ocupando uma faixa costeira às margens do Rio Araguaia e do Rio Vermelho de ...km, no centro da cidade. O contato entre os karajá de Buridina e a sociedade não indígena se deu de diferentes formas em diferentes momentos: estima-se que a aldeia exista desde...; foi invadida pelos bandeirantes, que escravizaram os Iny e os forçaram a migrar para a Ilha do Bananal. O grupo que optou por se manter na comunidade precisou enfrentar diversas formas de violências que ocasionaram perdas em níveis culturais, identitários, linguísticos e epistemológicos, conforme esclareceremos no capítulo 3.

Para resistir a essas perdas, seria necessário realizar um trabalho de fortalecimento de toda a riqueza cultural do povo karajá de Buridina, ou essa comunidade seria absorvida pela sociedade de Aruanã e passaria a servir como força de trabalho braçal dentro da dinâmica do ambiente urbano, o que representaria uma violação ao direito desses povos à vida e ao reconhecimento de suas identidades. Diante dessa realidade, em 1991, o então cacique Jacinto Maurehi mobilizou-se e buscou, por meio de uma carta endereçada à FUNAI, ajuda do poder público para a construção de um projeto próprio de educação e sustentabilidade, a fim de garantir a sobrevivência e a autonomia do povo karajá de Buridina. Essa solicitação foi atendida por meio de ações significativas: a construção de uma escola – para a efetivação de uma educação própria, diferenciada e voltada para o atendimento dos interesses e necessidades da comunidade; o reconhecimento da ancestralidade, dos valores identitários, das línguas e das epistemologias próprias – e s construção de um centro cultural, por meio do qual a comunidade poderia obter sua sustentabilidade.

A escola é a ação principal dentro do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, porque é onde acontecem as articulações entre os professores, os pesquisadores, os especialistas e os anciões e retomada dos saberes ancestrais, como a língua tradicional, que praticamente não era mais falada na aldeia, e alguns conhecimentos que já não eram mais praticados, como as bonecas de cerêmica, denominadas *Hetohoky*, e os artefatos em cestarias. Nesse processo, o diálogo é o elemento central por meio do qual são articuladas

as propostas e as ações em favor da vitalidade da língua karajá, como as práticas de alfabetização e letramento.

Destacamos também o trabalho realizado por Maria do Socorro Pimentel da Silva na Universidade Federal de Goiás, em que foi uma das principais idealizadoras do Curso de Educação Intercultural e, posteriormente, responsável pela construção do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), espaço construído excluído exclusivamente para sediar o referido curso e servir como centro de articulação plural e coletiva para a capacitação de docentes indígenas.

Com o objetivo de delimitar a nova base epistêmica elaborada no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, abordamos os referenciais teóricos e metodológicos que estruturam essa proposta pedagógica, ou seja, interculturalidade e transdicplinaridade. Esses dois conceitos se articulam mutuamente e estão relacionados, por sua vez, com os conceitos de contextualização e temas contextuais. A partir desses fundamentos, observamos como as categorias pedagógicas de educação intercultural e transdisciplinar são mobilizadas para promover políticas linguísticas de contextualização ou retomada.

Procedemos, por fim, a análise de duas categorias práticas de educação intercultural que são elaboradas, de maneira coletiva, por meio dos comitês orientadores, e se efetivam em uma dinâmica de deslocamento geográfico e epistêmico entre a universidade e a aldeia, o que configura a ação de esticar: o estágio pedagógico e o projeto extraescolar. Essas duas categorias metodológicas são imprescindíveis na formação de professores pesquisadores de suas culturas e agentes de transformação social nas escolas de suas comunidades, materializando políticas educacionais em favor de uma educação bilíngue e diferenciada.

As propostas educacionais mencionadas promoveram transformações significativas em diferentes povos e comunidades da região do Araguaia-Tocantins. Defendemos, por conseguinte, que essa construção conjunta e dialógica resultou na criação de novos referenciais teóricos, coteóricos e práticos de educação intercultural, além de ocasionar a insurgência de uma nova concepção de intelectualidade intercultural em que os povos indígenas protagonizam processos potentes de produção de conhecimento.

Essa abordagem é importante porque, mesmo no campo dos estudos decoloniais, existe uma tendência de se tomar como referências os autores já consagrados dessa abordagem teórica. Ao evidenciar a força do pensamento e do trabalho da professora Socorro e dos intelectuais indígenas, procuro mostrar a decolonialidade que se efetiva com menor visibilidade, porém com potencial de promover transformações reais na situação social das populações subalternizadas. Assim, espero contribuir para a efetivação da grande proposta que fundamenta a base epistêmica decolonial do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, que é a transformação da universidade em uma "pluriversidade".

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES ACERCA DA COLONIALIDADE E DA DECOLONIALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo serve como base contextual e conceitual para as discussões que se seguirão nos demais capítulos desta tese. Nosso objetivo é demonstrar como se deu o processo que denominamos colonialidade e como foi possível a transição dessa perspectiva ao paradigma da decolonialidade, no qual a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva está inserida enquanto intelectual e docente.

Procuramos demonstrar que a colonialidade se manifesta em diferentes níveis. Em primeiro momento, é exercida como um sistema político-econômico que se consolida por meio de políticas públicas sociais e educacionais. Nessa perspectiva, surge a partir do colonialismo como prática política, institui-se nos contextos sociais e escolar em que, por fim, normatizam-se como políticas de negação da alteridade e de apagamento das diferenças.

Essa lógica estrutura-se, também, em termos linguísticos e epistêmicos, por meio de atitudes e políticas linguísticas de negação, autonegação, supressão da autonomia cognitiva e racismo epistêmico. Essa lógica se impõe, nas sociedades culturalmente diversas por meio da hierarquização dos sujeitos com base no padrão cultural, racial e epistêmico de caráter eurocêntrico. Essa abordagem é importante, neste trabalho, na medida em que fornece bases conceituais elementares que nos permitem compreender as estruturas que sustentam e perpetuam a exclusão.

1.1. Colonialidade: retórica moderna, lógica colonial

A conquista do Atlântico e a colonização da América Latina que foram empreendidas por Espanha e Portugal no contexto da transição do século XV para o século XVI – e depois continuadas por outros países europeus – promoveram uma mudança nas relações sociais e econômicas que se desenvolviam a nível mundial. Nesse contexto, a exploração de recursos naturais dos países colonizados possibilitou que os países europeus estabelecessem, em relação a outras sociedades do planeta, uma relação de superioridade em termos de acumulação de riquezas e de um suposto desenvolvimento cultural e civilizatório.

No Brasil, a materialização dessa lógica se deu, incialmente, mediante o estabelecimento da diferenciação colonial, que consiste na hierarquização dos grupos humanos com base na configuração étnico-racial e nos aspectos identitários, como as línguas e as formas de organização social. Com base em tais critérios, os lusitanos se julgaram aptos a subjugar os indígenas à religião cristã, à exploração compulsória do trabalho e à língua portuguesa, conforme discutiremos de maneira mais detalhada no próximo capítulo.

Sob o argumento de que “não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém” (CAMINHA, 1500/2001), os invasores portugueses negaram não somente os valores culturais, a autonomia cognitiva e a religiosidade dos povos indígenas, mas também sua humanidade. Submeteram essas populações à reprodução do modelo civilizatório europeu e condenaram ao silenciamento e, muitas vezes, ao aniquilamento o conhecimento preservado e vivido por essas sociedades, cujos saberes, embora milenares, não constam de tratados escritos, de modo que são ameaçados até a contemporaneidade.

Pautados na tradição escrita, historiográfica, religiosa e filosófica ocidental, os colonizadores e missionário europeus reproduziram, nos territórios colonizados, a lógica que distingue os grupos humanos entre “civilizados” e “bárbaros”. Apesar da retórica desenvolvimentista e do ideal civilizador desses colonizadores e missionários religiosos, o que se verifica é que o protomodernismo ostentado por eles não passava de um arremedo caricaturesco da antiga tradição hebraica que imprimia aos “selvagens” uma condição maligna a ser combatida pelos “bem-aventurados”, ou do pensamento medieval, que qualificava como “exótico”, incompreensível e condenável tudo que diferisse da lógica cristã (WOORTMANN, 1997, p. 33). Não houve, portanto, uma ruptura com o imaginário cristão da Idade Média, já que os métodos empregados no colonialismo moderno em pouco diferem daqueles praticados na Europa em anos anteriores, como no Império Bizantino ou Carolíngio, por exemplo.

Em nome de uma humanidade arquetípica que teria autoridade para submeter todas as culturas do mundo ao ideal de civilização ocidental, a vida humana e toda a natureza tornam-se descartáveis e passam a ser instrumentalizadas em favor de um “desenvolvimento” que promove, ao mesmo tempo, o enriquecimento dos países colonizadores e a devastação dos territórios colonizados (MIGNOLO, 2017, p. 4-6). Foi

nesse contexto que se estabeleceu a primeira etapa do que seria denominado como modernidade.

Nessa conjuntura, não somente a economia, mas também a história adquire caráter mundial, marcado pela "'centralidade' da Europa Latina", e as demais culturas são rebaixadas à posição de periféricas. Segundo Enrique Dussel (2005, p. 28), a modernidade torna-se um "novo 'paradigma' da vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião", o qual não admite qualquer tipo de alteridade, de maneira que passa a servir como "justificativa de uma práxis irracional de violência" (DUSSEL, 2005, p. 28). Nesse viés, as historiadoras Lilia Moritz Schwarcz e Heloísa Murgel Starling acrescentam que a colonização apresenta o caráter dicotômico que caracteriza a transição para a modernidade: "genocídio de um lado, conquista de outro" (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 30).

Esse aspecto impetuoso e atroz da modernidade ocidental ocorre em virtude de sua dependência em relação ao colonialismo, já que sem este, aquela jamais poderia ter existido (MIGNOLO, 2017, p. 2). Sob essa óptica, pode-se afirmar que o ideal de descontinuidade e progresso que caracteriza o discurso moderno e o caráter disruptivo que os europeus arrogavam a si no contexto da colonização da América ofuscam os mecanismos que de fato definem a modernidade: a constante articulação entre escravismo e proselitismo católico compulsório.

Nesse sentido, a noção moderna de civilização, a qual é "estreitamente vinculada à identidade da cultura ocidental", é um conceito que se afirma mediante a negação daquilo que supostamente lhe é antagônico, ou seja, somente existe em oposição ao "simulacro, o teatro e o jogo da selvageria – uma selvageria artificial" que "evitava que se contaminassem da selvageria real e lhes preservava sua identidade como homens ocidentais" (BARTRA, 1992, p. 13). Importante ressaltar que o

> homem chamado civilizado não deu um só passo sem ir acompanhado de sua sombra, o selvagem. É um fato amplamente reconhecido que a identidade do civilizado sempre foi flanqueada pela imagem do Outro; mas acredita-se que a imagem do Outro como um ser selvagem e bárbaro - em oposição ao homem ocidental - tenha sido um reflexo - mais ou menos distorcido - das populações não ocidentais, uma expressão eurocêntrica da expansão colonial que elaborou uma versão exótica e racista dos homens que encontraram e subjugaram os conquistadores e colonizadores. (BARTRA, 1992, p. 8)

Essa “práxis sacrificial” é definida por Dussel como o “mito da modernidade”, que esconderia, segundo o filósofo argentino, a essência violenta dessa racionalidade eurocêntrica, a qual ostenta o discurso desenvolvimentista e civilizador, enquanto oculta uma prática hostil e cruel nos territórios colonizados. O autor define esse mito da seguinte maneira:

> 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
>
> 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
>
> 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
>
> 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
>
> 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
>
> 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma ”culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
>
> 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 29)

De maneira análoga, o professor e semiólogo argentino Walter Mignolo (2017, p. 2) afirma que a modernidade é “uma narrativa complexa” que “constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. Dessa maneira,

> ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. Entre os dois cenários descritos acima surgiu a ideia da “modernidade”. Apareceu primeiro como uma colonização dupla, do tempo e do espaço. Estou também argumentando que a colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental. A colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo (Dagenais, 2004). No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. (MIGNOLO, 2017, p. 4)

O termo colonialidade foi criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano para definir o padrão de poder que se estabeleceu a partir do colonialismo mercantil moderno e passou a organizar as relações humanas, mundialmente, em torno de um modelo eurocêntrico de cultura, sociedade e economia. Segundo o autor, a colonialidade passou a definir não somente "uma classificação racial/étnica da população do mundo", mas também uma estrutura de poder que perpetuou as dicotomias coloniais – a distinção entre brancos e não brancos, centro e periferia, "vencedores" e "vencidos", "civilizados" e "bárbaros" e tantas outras – e condenou à extinção um incontável número de culturas não ocidentais.

A colonialidade se impôs não somente por meio da dominação direta, mas também por meio de uma "colonização do imaginário" das populações subjugadas (QUIJANO, 1992, p. 12 - 14), uma vez que os valores identitários europeus tornaram-se um referencial a ser alcançado. Essa sedução foi pouco a pouco suplantando a diversidade cultural mundial por um padrão civilizatório hegemônico de caráter eurocêntrico, monocultural, monolíngue, monoteísta e monoepistêmico que se tornou não somente um novo paradigma civilizatório, mas também a condição de existência do capitalismo mundial. Nesses termos, a colonialidade é

> um modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições, nem as formas de exploração e de dominação existente entre as pessoas. Mas não deixou de ser, desde há 500 anos, seu marco principal. As relações coloniais de períodos anteriores provavelmente não produziram as mesmas sequelas e sobretudo não foram a pedra angular de nenhum poder global. (QUIJANO, 1992, p. 14)

Nesse processo de normatização do planeta segundo a matriz colonial de poder, Walter Mignolo (2017, p. 6) afirma que "a geopolítica e a corpo-política (entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua) da configuração de conhecimento e dos desejos epistêmicos foram ocultadas", ao mesmo tempo em que houve uma maior valorização da "mente em relação ao Deus e em relação à razão". Nesse sentido, pode-se afirmar que o "avanço civilizatório" da Europa ocidental entre os séculos XVI e XIX está impregnado da racional, disruptiva e desenvolvimentista retórica moderna, não obstante se fundamenta na violenta, brutal e totalizante lógica colonial.

Ratificamos, aqui, a afirmação de Walter Mignolo (2017, p. 2-10) de que a “lógica da colonialidade” é “constitutiva da modernidade”, de modo que “não há modernidade sem colonialidade”, pois a hegemonia do pensamento moderno naturalizou e consolidou a marginalização das culturas ancestrais em todo o continente americano. Com base nessa exclusão, o autor afirma que a colonialidade é “a pauta oculta da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 1), já que o silenciamento das vozes subalternizadas corrobora a ocultação dos crimes cometidos em nome do ideal moderno de desenvolvimento da civilização ocidental.

Do ponto de vista das sociedades colonizadas, entretanto, ousamos declarar que a colonialidade é o aspecto mais evidente do que se convencionou chamar de modernidade. Os efeitos desse sistema predatório se fazem visíveis na devastação dos ecossistemas, na morte das populações, de suas culturas e suas memórias. Por esse motivo, procuraremos, no próximo tópico, identificar alguns dos principais mecanismos pelos quais a colonialidade se consolidou e se perpetuou no Brasil, a fim de que essa lógica se torne mais evidente e possa ser superada.

1.2. A institucionalização da colonialidade no Brasil: políticas estatais e educacionais de apagamento e subalternização dos povos indígenas

No tópico anterior, procuramos evidenciar a relação indissociável entre modernidade e colonialidade. Uma análise mais aprofundada acerca dessa articulação – que não faremos, pois não é de nossa competência – permitir-nos-ia ratificar a constatação de Friedrich Engels (2019, p. 161-162) de que subjaz a essa dicotomia uma ainda mais antiga: a relação de dependência entre civilização e escravidão. Essa vinculação ocorre, segundo o autor, porque a meta da civilização é a satisfação da cobiça e a obtenção de riqueza em benefício de alguns indivíduos, e não de toda a sociedade.

> Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire mais meios para subjugar e espoliar a classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital. (ENGELS, 2019, p. 158)

Engels acrescenta, ainda, que a civilização pressupõe o domínio de "uma classe espoliadora" sobre "uma classe espoliada", e que essa submissão se torna possível por intermédio do Estado, "síntese da sociedade civilizada", representante legítimo da classe dominante e "essencialmente um mecanismo de repressão da classe oprimida e expoliada" (ENGELS, 2019, p. 161-162).

No contexto de emergência dos estados modernos na Europa e na América, nos séculos XVII a XIX, essa lógica hierárquica e opressiva torna-se evidente, devido à continuidade dos paradigmas de dominação do "sistema-mundo moderno/colonial" (MIGNOLO, 2005, p. 33) atrelados ao processo de expansão do capitalismo e do imperialismo europeu. Nessa conjuntura, os estados nacionais passam a atuar como instituições legitimadoras das hierarquias que caracterizam a "colonialidade do poder capitalista mundial" (QUIJANO, 2005, p. 120), o que implica a constante implementação de mecanismos normativos com o objetivo de submeter toda a população mundial à lógica econômico-estrutural capitalista:

> o Estado é entendido como uma esfera em que todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma "síntese", isto é, como o locus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de "critérios racionais" que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. Isso significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para "dirigir" racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão. (CASTRO-GOMES, 2005, p. 81)

No Brasil, o advento do Estado nacional acontece na segunda década do século XIX, quando a administração governamental se desvincula das deliberações governamentais portuguesas. Essa independência não é capaz, entretanto, de eliminar as estruturas de poder coloniais mantidas ao longo de 322 anos, uma vez que o Estado brasileiro se mantém dependente em relação à economia internacional, além de importar da Europa o molde do direito moderno. Assim, a concepção única e homogênea de sociedade tipicamente postulada pelos estados nacionais – o principal problema do direito moderno – torna-se a base das políticas estatais brasileiras, as quais, por sua vez, determinam as políticas educacionais.

Nesta sessão, procuramos identificar, dentre as políticas estatais e educacionais que foram responsáveis por institucionalizar a colonialidade no Brasil, aquelas que promoveram a inferiorização dos povos indígenas do país. Inicialmente, abordamos as políticas estatais indigenistas que se efetivaram entre 1822, ano da independência do Brasil, e 1988, quando o país se tornaria uma democracia. Nesses 166 anos, não houve qualquer consideração jurídica que reconhecesse o aspecto multicultural da população brasileira, ou que valorizasse e garantisse a proteção às populações indígenas ou negras, o que implica que a colonialidade foi reproduzida e legitimada como política nacional e que o ordenamento jurídico brasileiro foi responsável por normatizar a exclusão e o aniquilamento dessas populações.

As políticas estatais aqui discutidas evidenciam a incessante estratégia de negação à diferença e de apagamento da diversidade étnica e cultural do país, com vistas à "construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência 'natural' do mundo" (MIGNOLO, 2008, p. 289). Constatamos, dessa forma, que o direito brasileiro foi responsável por fabricar uma "identidade nacional" coerente com a ideologia dominante na sociedade capitalista ocidental, marcada pela adesão ao trabalho, à cultura letrada e à matriz de poder eurocêntrica. Consequentemente, positivou a violência contra os povos indígenas, a espoliação de seus territórios, a negação de seus direitos históricos e a morte de suas culturas, línguas e memórias.

A matriz colonial de poder se impôs, no Brasil, também por meio da educação, uma vez que a escola é a instituição ligada ao Estado que tem a capacidade de construir e destruir identidades, isto é, "criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados", o que Santiago Castro-Gomes (2005, p. 81) denomina como a "invenção do outro". Acerca disso, esse autor ressalta ainda que

> todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc) serão definidas pelo imperativo jurídico da 'modernização', ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. (CASTRO-GOMES, 2005, p. 81)

No caso da educação escolar destinada aos indígenas, a retórica da modernidade esteve predominantemente atrelada à moralidade cristã. Sobre esses dois

pilares ideológicos, grupos religiosos e entidades estatais instituíram políticas e modelos educacionais destinados a submeter as identidades subalternizadas à ideologia dominante hegemônica, com o propósito de promover alterações profundas na configuração original da população brasileira. Nesse processo, os conhecimentos ocidentais foram legitimados como únicos e universais e se tornaram modelos epistêmicos a serem internalizados, de maneira que a colonialidade passou a abranger não somente o âmbito do poder, mas também o âmbito do saber.

Neste estudo, enfatizamos sobretudo as políticas linguísticas que estiveram atreladas às propostas educacionais observadas, haja vista que uma das principais estratégias de homogeneização da população brasileira se deu no campo da linguagem. A supressão da diferença se realizou, por um lado, mediante a imposição do conhecimento ocidental, ou seja, o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas)" (MIGNOLO, 2008, p. 290); por outro lado, impôs-se como uma espécie de "colonização linguística" (MARIANI, 2004, p. 74), o que garantiu o controle das subjetividades e a eliminação do "outro".

Verificamos, dessa forma, que a retórica da modernidade fundamentou a educação escolar indígena em diversos momentos da história brasileira, ocultada sob discursos como missão civilizatória, capacitação para o trabalho, desenvolvimento cognitivo-racional e letramento em português padrão.

Conforme já foi mencionado, o objetivo deste estudo não é exaurir a discussão acerca da colonialidade, mas refletir sobre possíveis mecanismos de superação desse paradigma, sobretudo no que diz respeito à retomada dos saberes e das línguas indígenas que foram minorizadas. Acreditamos, entretanto, que esse enfrentamento somente é possível quando se compreendem os mecanismos pelos quais a racionalidade eurocêntrica se impõe e se legitima como um padrão a ser reproduzido.

As políticas de submissão de que tratamos neste capítulo impactaram não somente as línguas indígenas, mas também a historicidade, a cosmopolítica, as cosmologias, as epistemologias e a própria existência dos povos originários do Brasil. O apagamento desses aspectos identitários significou a submissão forçada e violenta à modernidade capitalista e exploratória que cristalizou, no Brasil, um modo de vida coerente com o mercado, mas hostil a todas as formas de vida, um *modus operandi* que

trata a natureza como um produto descartável a ser explorado com o objetivo de se obter lucro.

Assim, fica evidente que o Estado brasileiro tem sido, desde sua gênese, conivente com os interesses do mercado internacional, ainda que isso signifique o sacrifício de vidas humanas e a destruição dos biomas. Esta discussão é importante ao nosso estudo, na medida em que expõe a responsabilidade do Estado nacional como legitimador e mantenedor da colonialidade no Brasil. Ademais, o conhecimento acerca dos dispositivos jurídicos e das políticas públicas que validam os direitos das populações indígenas no Brasil é condição indispensável para que se compreendam os mecanismos por meio dos quais a ideologia moderna, basilar do ordenamento jurídico, se materializa na estrutura social do país.

1.3. O paradigma democrático e a emergência de uma nova perspectiva na luta dos povos indígenas brasileiros pela preservação de suas identidades e seus espaços de conhecimento

No século XX, a América Latina vivenciou um processo de insurreição dos povos indígenas de diversos países, que passaram a se organizar em movimentos de luta em favor de seus direitos originários. No Brasil, esse processo teve início no contexto da transição entre as décadas de 1960 e 1970, quando lideranças indígenas de diferentes regiões do país começaram a se reunir e realizar as Assembleias Indígenas Intertribais, nas quais "procuravam levantar os problemas específicos de cada grupo e aldeia indígena" e "identificavam as questões urgentes, voltadas para a garantia da terra, assistência sanitária e educacional" (ROSSATO; SOUZA; SOUSA, 2018, p. 4). Essas articulações eram uma resposta à política desenvolvimentista e integracionista preconizada pelo governo militar, "patrocinada pelo capital internacional e executada pela Fundação Nacional do Índio", que tratavam os povos indígenas como empecilhos ao "desenvolvimento" nacional e à exploração das riquezas naturais (MUNDURUKU, 2012, p. 209).

Após quase uma década de articulações nas Assembleias, os indígenas criaram, em 1979, a UNI (União das Nações Indígenas), uma organização nacional que representava o "papel simbólico de unificar as reivindicações indígenas, adotando nas

suas atividades uma política de alianças com os movimentos de apoio aos índios espalhados pelo Brasil” (ROSSATO; SOUZA; SOUSA, 2018, p. 4).

> A UNI não foi oficializada até 1985, assistiu muitas disputas pela presidência da entidade, tinha forte concentração de Terena na diretoria e contou com o apoio da ABA e do CIMI. Em diversos momentos Marcos Terena, Álvaro Tukano e Ailton Krenak apresentaram-se como representantes oficiais da entidade. As disputas internas também são comuns nos movimentos da sociedade civil, além do Estado e mercado. No contexto indígena, é preciso considerar que povos, anteriormente inimigos entre si, passariam a ser representados pela mesma entidade, no âmbito da Constituinte e em diversas reuniões internacionais no período de 1981 - 1987, para termos uma ideia dos desafios do movimento indígena para constituir-se. (ROSSATO; SOUZA; SOUSA, 2018, p. 5).

Essa organização manteve-se atuante até o final da década de 1980 e foi fundamental para a representação dos indígenas na Constituinte e, consequentemente, para a conquista dos direitos que constam da Constituição de 1988. Daniel Munduruku (2012, p. 211) afirma que a UNI “fomentou debates, discussões, estratégias de atuação, culminando na aprovação do Artigo 231, que definiu uma nova abordagem da temática indígena e obrigou o país a aceitar a presença definitiva de nossos povos nessa terra ancestral”.

Após séculos de submissão a diversas formas de controle tutelar e de políticas indigenistas elaboradas por entidades não indígenas, essas lideranças organizaram-se e criaram o Movimento Indígena, com o objetivo de desenvolver políticas coerentes com as necessidades de suas comunidades. Consoante Roberto Cardoso de Oliveira (1988, p. 20), tratava-se de estabelecer políticas indígenas “em oposição às políticas indigenistas”. À medida que o Movimento Indígena ganhava força, aumentava a presença de lideranças como Mário Juruna (Xavante), Kretan e Xangrí (Kaingang), Raoni (Txukarramãe) e Ailton Krenak, entre outras, as quais ganhavam visibilidade e propunham, pela primeira vez, um diálogo amplo com as forças governamentais nacionais.

O Movimento Indígena teve o caráter de movimento social e representava “uma proposta efetiva de participação nos rumos da política indigenista brasileira” que resultou da “ação concreta de resistência de pessoas que, sem se conhecerem, deixaram rastros de solidariedade”. A partir de uma “nova consciência étnica”, os indígenas passaram a assumir, de maneira autônoma, suas reivindicações perante as autoridades políticas e a sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 220-221).

A conjuntura política em que o movimento foi gestado era um período de democratização, uma vez que os militares, após 30 anos no poder, sucumbiram à impossibilidade de desempenhar uma gestão eficaz. Esse fracasso, no Brasil, motivou a realização de assembleias constituintes que culminaram na aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. No paradigma conceitual normativo que passou a vigorar desde então, os povos indígenas conquistaram "o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo" (LUCIANO, 2006, p. 36). Daniel Munduruku acrescenta que "a atuação do movimento social obrigou a história escrita até então a mudar de rumo e o Brasil a acolher – ainda que compulsoriamente – seus primeiros habitantes" (MUNDURUKU, 2012, p. 211).

No contexto da democracia, as políticas estatais que tratam da relação entre o Estado e os povos indígenas passam a reconhecer que cada povo tem uma identidade diferente que deve ser respeitada. Nesse novo paradigma conceitual normativo, a perspectiva assimilacionista, em que os indígenas eram considerados menos evoluídos e passíveis de serem civilizados e ocidentalizados, é substituída pela política indigenista de reconhecimento à diferença étnica e do respeito às manifestações culturais plurais dos povos originários.

Nessa perspectiva, segundo Luciano (2006, p. 36), reconhecem-se os indígenas como sujeitos de direito, ou seja, cidadãos, e não "se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural". Esse reconhecimento se dá mediante a positivação dos direitos constitucionais, que garantem o direito à diferença e aos modos específicos de existir, consoante o caput do Artigo 231 da CF/88:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

A Carta de 1988 coloca fim, do ponto de vista jurídico-formal, à política de Estado que sempre teve como projeto integrar os povos indígenas. Dessa forma, passa a reconhecer seus direitos específicos, vistos como distintos, e não mais como uma etapa a ser superada pelas políticas indigenistas de integração. Do mesmo modo, a Constituição

pôs “fim ‘jurídico’ ao regime tutelar”, fundamentou sua autonomia e sua capacidade civil, além de estabelecer o Ministério Público como instância de assistência aos povos indígenas. De modo positivo, portanto, o

> o reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, consequentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitaram uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. (LUCIANO, 2006, p. 38)

Além disso, os direitos dos indígenas em relação a suas terras são reconhecidos como originários, isto é, anteriores ao próprio Estado. O parágrafo 1º do Artigo 231 da Carta Magna dispõe sobre a noção de Terras Indígenas e leva em consideração a imprescindibilidade destas em termos de preservação ambiental, manutenção do bem-estar das comunidades e reprodução de seus modos próprios de vida:

> são terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988)

Embora os Direitos Territoriais Indígenas ganhem nova forma e conteúdo com a Constituição de 1988, trazem consigo o sentido habitual de território sob a óptica dos Estados nacionais e do Direito burguês: a noção de propriedade privada. A dogmática constitucional evidencia que o território é o espaço no qual o Estado exerce o poder sobre pessoas e bens, pois é onde a ordenação jurídica é validada (AFONSO DA SILVA, 2005, p. 98). Embora a discussão acerca dos direitos territoriais não seja o foco do presente estudo, a menção a esse aspecto é pertinente, na medida em que a concepção tradicional e coletiva dos territórios indígenas e sua consequente inalienabilidade afrontam um dos elementos centrais da modernidade e, consequentemente, do Direito: a liberdade do proprietário em “dispor livremente” da propriedade. Nesse sentido, a efetivação dessa garantia constitucional representa uma conquista significativa no que tange à preservação das comunidades e culturas originárias, pois é no território que a cosmovisão, os saberes e os modos de vida dessas populações são vivenciados.

Em 1991, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelece uma série de garantias legais que são positivadas, no âmbito do Direito Internacional, como "direito das coletividades indígenas à autodeterminação. Essas prerrogativas abrangem o aspecto de participação política, mediante consulta e participação, o direito à cultura e à identidade, o direito ao trabalho e os direitos territoriais, entre outros. Nesse contexto, estabelece-se um conflito entre as concepções modernas de cultura, território e democracia, visto que a presença das sociedades oborígenes introduzem novos entendimentos sobre esses domínios.

> A Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da OIT logram contemplar estas distintas situações sociais referidas às regiões de colonização antiga, assim como aquelas que caracterizam regiões de ocupação recente, ao recolocar no tempo presente o sentido de "terras tradicionalmente ocupadas", libertando-o da "imemorialidade", da preocupação com "origem", do passado e de categorias correlatas (ALMEIDA, 2008, p. 51).

Do ponto de vista cultural, a Constituição de 1988 torna oficial o fato de que o Brasil é um "território multiétnico e pluricultural" (Art. 231), e a União assume a responsabilidade de proteger e incentivar "as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras" (Art. 215), as quais são formalmente reconhecidas como "participantes do processo civilizatório nacional". Dessa forma, o Estado se compromete a valorizar a "diversidade étnica e regional" (Art. 215) e assegura, aos povos indígenas, "a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem" (Art. 210), bem como os direitos específicos às suas sociabilidades, isto é,

> a Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito de ser índio, de manter-se como índio, com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, reconhece o direto originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esta concepção é nova, rompe com a repetida visão integracionista (SOUZA FILHO, 2010, p. 106-107).

A garantia da liberdade de que cada povo construa seus projetos de educação bilíngue e diferenciada representa, do ponto de vista normativo, tanto o fim do regime de tutela quanto a possibilidade de valorização das línguas e, consequentemente, a recuperação das memórias coletivas que foram ameaçadas ou extintas.

Diante desse fato, os professores indígenas buscaram, no início da década de 1990, alternativas para fortalecer projetos político-educacionais de afirmação de suas culturas, com base nos já mencionados critérios de autodeterminação. A recuperação dessas

memórias e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos originários ganham maior relevo no ordenamento jurídico brasileiro a partir do ano de 1996, quando é promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Essa lei amplia as garantias previstas na Constituição Federal de 1988 em favor dos povos indígenas, na medida em que assegura que o Estado brasileiro deve

> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, Art. 78)

A LDB garante, ainda, que a União deve fornecer apoio técnico e financeiro "no provimento da educação intercultural", a fim de que se desenvolvam programas integrados de ensino e pesquisa, cujos propósitos abrangem o fortalecimento das línguas e das práticas socioculturais indígenas, por meio do desenvolvimento de propostas curriculares e de materiais didáticos específicos e diferenciados.

> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, LDB, 1996).

A homologação da LDB representa uma nova perspectiva na luta dos povos indígenas em favor da preservação, manutenção e transmissão de seus saberes tradicionais. A possibilidade de elaboração dos currículos, dos projetos pedagógicos e dos materiais didáticos específicos por parte dos professores das próprias comunidades representa "uma tomada de consciência da própria lógica cultural da comunidade e de sua

contextualização em relação ao mundo contemporâneo", "uma conquista de autonomia" (HERBETTA, 2016, p. 172).

Apesar de reconhecer a educação escolar indígena como uma modalidade específica de educação básica, que deve ser oferecida em escolas localizadas nas aldeias, com currículos diferenciados e metodologias próprias, a LDB não estabelece um plano de consulta e participação das comunidades na definição das políticas públicas de educação escolar indígena. Além disso, a referida lei não propõe diretrizes claras quanto à gestão das escolas indígenas nem estabelece uma política de financiamento para essa modalidade de educação, o que dificulta a garantia de recursos financeiros para a manutenção das unidades escolares e a aquisição de materiais didáticos.

No que tange à formação de professores para atuar nas escolas indígenas, a LDB também não apresenta políticas precisas que garantam que essa capacitação aconteça de maneira adequada, embora estabeleça a necessidade de formação específica aos docentes. Essa ausência de parâmetros na formação docente constitui um desafio significativo, pois a escassez de professores qualificados dificulta a criação de projetos de ensino que considerem as especificidades culturais e as formas de aprendizagem dos povos indígenas, além de inviabilizar a construção de currículos escolares adaptados às necessidades das comunidades.

A fim de corrigir algumas das falhas da LDB e garantir a efetividade de princípios presentes nessa lei, foi criada, em 2001, a Lei 10.172, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Embora não substitua a LDB, o PNE estabelece metas e estratégias mais claras para a educação brasileira, com avanços significativos em relação à educação escolar indígena no país. Dentre as diretrizes que visam ao fortalecimento dos programas de escolarização dos povos indígenas, destaca-se a participação das comunidades na elaboração e na execução das políticas de educação escolar indígena, a fim de garantir que as necessidades e demandas dessas comunidades sejam consideradas tanto na elaboração dos currículos escolares quanto nas decisões relacionadas à gestão das escolas.

Além disso, a Lei 10.172 estabelece diretrizes claras para a formação superior de docentes indígenas, que incluem a necessidade de conhecimento das línguas e das culturas tradicionais, de sorte que esses professores estejam aptos a respeitar e fortalecer as especificidades culturais das comunidades em que atuam. O objetivo de tais metas é garantir que essa etapa da educação indígena seja realizada de maneira coletiva e

colaborativa, por meio de uma articulação entre os professores indígenas e a comunidade acadêmica, com vistas a promover a valorização do patrimônio cultural das comunidades atendidas.

Essas conquistas têm sido fundamentais para o desenvolvimento de novas abordagens teóricas e metodológicas no campo da educação escolar indígena e da tomada de autonomia frente aos modelos educacionais elaborados com base em conhecimentos, metodologias e projetos de sociedade hegemônicos que não têm relevância para essas sociedades, já que não abrangem suas epistemologias, suas línguas e seus projetos de sociedade.

Apesar dos avanços no âmbito normativo, a efetivação dos direitos constitucionais encontra-se constantemente ameaçada por interesses econômicos, principalmente em relação às terras indígenas, ao racismo da sociedade nacional em relação às identidades ameríndias e à influência da cultura mercadológica presente nos meios de comunicação em massa e nas redes sociais. Por essa razão, torna-se necessário avançar um passo a mais em relação ao reconhecimento político e jurídico, haja vista que este nem sempre promove a decolonialidade, ou seja, o enfrentamento à lógica da colonialidade. Em outras palavras, a luta pela manutenção dos direitos e das culturas depende de que as sociedades subalternizadas promovam a retomada da autonomia, das epistemologias, das línguas e do universo de interações e construções de sentido que elas representam.

Diante do desafio de se promover a decolonialidade tanto na estrutura social quanto nos processos de emancipação que acontecem por meio da educação, evidenciamos, nos próximos capítulos, algumas iniciativas e trabalhos que, na região central do Brasil, têm promovido resultados significativos aos povos indígenas. Trata-se de projetos politico-pedagógicos idealizados pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e implementados junto às populações que fazem parte da Bacia do Tocantins-Araguaia.

CAPÍTULO 2 – A GÊNESE DE UMA TRAJETÓRIA PIONEIRA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DIÁLOGOS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE MARIA DO SOCORRO PIMENTEL DA SILVA

A trajetória da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva é uma história de enfrentamento à lógica colonialista que condenou os povos indígenas à exclusão, impedindo que essas populações exercessem sua autonomia cognitiva e participassem das tomadas de decisões referentes aos seus direitos. Com bravura e afetuosidade, ela lutou para que esses sujeitos tivessem consciência sobre suas identidades e sentissem orgulho de suas culturas, o que implica o reconhecimento sobre a riqueza de seu patrimônio cultural, o fortalecimento de suas línguas, epistemologias e modos de vida.

Meu objetivo, neste capítulo, é identificar alguns dos pressupostos teóricos que fundamentaram a produção intelectual e o trabalho dessa incansável educadora, bem como os diálogos que estabeleceu com os povos indígenas e os diversos educadores intelectuais, tanto do Brasil quanto de outros países, ao longo de sua trajetória profissional e intelectual. Dessa maneira, procuro traçar um percurso que descreve diferentes etapas de sua atuação profissional e acadêmica, já que cada época e cada trabalho trouxeram à tona referências condizentes com os contextos e os eventos vivenciados.

Embora as experiências da professora Maria do Socorro[1] sejam relevantes para direcionar a construção de seu itinerário conceitual e dialógico, ressalto que essa abordagem não tem o propósito de promover uma apreciação biográfica. O objetivo desta discussão é evidenciar a potência de sua obra e a importância de seu trabalho no campo da educação intercultural e da educação escolar indígena. A opção pelo enfoque cronológico se justifica pelo fato de que os conceitos e as práticas observadas neste trabalho são criados e desenvolvidos de maneira contextualizada, a partir de vivências, convivências, reflexões e experimentações.

---

[1] tomamos a liberdade de nos referirmos a Maria do Socorro Pimentel da Silva, em alguns momentos deste trabalho, como "professora Maria do Socorro". Isso será feito em contextos nos quais se destaque o aspecto de proximidade e familiaridade, haja vista que a referida professora busca sempre enfatizar a horizontalidade e a participação. Assim, entendemos que empregar o nome como ela era chamada por seus colegas, alunos e orientandos é uma maneira de sermos coerentes com a sua essência colaborativa e afetuosa.

Tendo em vista que o repertório que fundamenta o pensamento de Maria do Socorro Pimentel da Silva não é linear, já que abrange diversas áreas do conhecimento e diferentes concepções de mundo, proponho uma abordagem ordenada cronologicamente, em que destaco algumas de suas experiências mais expressivas como educadora, de modo a identificar as articulações, os diálogos e as referências conceituais que fundamentam essas vivências. Considero que este capítulo é importante na medida em que investiga a origem de importantes conceitos e projetos que ela idealizou e viabilizou ao longo de sua expressiva trajetória de luta em favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1. O princípio inesperado de uma trajetória profícua: as primeiras experiências docentes em escolas indígenas

O envolvimento de Maria do Socorro Pimentel da Silva com os povos indígenas teve início ao final da década de 1970, e se desenvolveu a partir do contato com o povo Karajá – autodenominado Iny –, cujo território corresponde a toda a extensão do Rio Araguaia e abrange os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Sua primeira interação com os Iny aconteceu na aldeia Fontoura, na Ilha do Bananal, estado do Tocantins, em que ela residiu, motivada não por uma vontade pessoal, mas pelo propósito de ficar perto de sua família, já seu então marido trabalhava como indigenista da Funai e atuava nessa localidade. Embora tenha sido breve, essa experiência foi marcante e desafiadora, pois lhe apresentou, de maneira vivencial, os desafios que se estabelecem no contato entre culturas distintas, sobretudo em decorrência da incompreensão linguística, conforme ela mesmo relata:

> Foi muito difícil para mim, primeiramente, porque não sabia falar nada em Karajá. Nunca havia escutado essa língua. Na realidade, eu nem sabia que existiam línguas indígenas. Depois de uns quatro meses, eu pedi para voltar para perto da minha família e sair da aldeia. Não por conta dos indígenas, mas eu não conseguia me conectar àquele local. E, nessa ocasião, um professor Karajá, que na época ainda era chamado de monitor bilíngue, percebendo a minha aflição, ofereceu-se para me ensinar sua língua. Eu aceitei e ele me ensinou na fala masculina. O Karajá é uma língua que tem diferenças morfológicas/fonológicas entre a fala de homens e mulheres. Daí a primeira vez que eu fui para aldeia conversar, a comunidade inteira ficou rindo de mim, e isso me deixou desesperada. Fiquei muito triste. (ABRAM DOS SANTOS/ PIMENTEL DA SILVA, 2020, p. 307)

Sua primeira experiência como professora de escola indígena aconteceu também com o povo Iny, na aldeia Itxala, localizada no estado de Mato Grosso, à margem do Rio Araguaia, em frente à Ilha do Bananal, em uma região fronteiriça com os estados do Tocantins e do Pará. A atuação nessa escola também aconteceu por uma razão circunstancial, pois, na década de 1970, a gerência das escolas indígenas era feita em âmbito federal, de modo que a Funai deliberava que as esposas dos chefes de posto assumissem as aulas dessas escolas, ainda que não tivessem qualquer preparação específica para o ofício. Essa política reflete a violência epistêmica a que eram submetidos os povos indígenas em função do paradigma do paradigma normativo tutelar que vigorava no Brasil.

Diante do desafio de assumir as aulas da escola indígena de Itxalá, foi necessário que Maria do Socorro Pimentel da Silva aprendesse a desenvolver todos os processos implicados na atividade docente, já que ela não tinha, ainda, qualquer formação para esse ofício nem conhecia a língua karajá[2]. Acerca desse aprendizado, reproduzo um trecho de seu próprio relato:

> Nessa aldeia, aprendi a ser professora, aprendi a dar aulas, a pesquisar sem saber que estava pesquisando, a construir material didático sem saber que estava fazendo. Convivi com as mulheres que me aceitaram no seu grupo e passei a ter companheiras que me ensinavam muito. Por exemplo, eu ia com elas coletar frutas e aprendia o nome das frutas, em Karajá, na experiência de coletar frutas. Eu contei muito com o apoio dessas mulheres que não sabiam nem ler, nem escrever, mas que foram, elas, as minhas professoras, na minha formação de ser professora. (ABRAM DOS SANTOS/ PIMENTEL DA SILVA, 2020, p. 307)

No cotidiano escolar, o fato de as crianças não falarem português trouxe a necessidade de que a então jovem e inexperiente buscasse meios de aprender um pouco da língua karajá, o que foi feito mediante conversas com as mulheres durante a execução de tarefas cotidianas como pescar, lavar roupas ou coletar frutas. Os conhecimentos adquiridos nessas situações eram utilizados nas aulas com as crianças, o que revelou à docente a sua própria condição de aprendiz, uma vez que, sem as instruções recebidas nesses diálogos, teria sido impossível que ela realizasse qualquer interação com os alunos da escola e, menos ainda, qualquer prática pedagógica.

[2] Também denominada inyrybe, essa língua pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, família Karajá.

Tanto do ponto do vista linguístico quanto do ponto de vista pedagógico, a convivência solidária e os diálogos cotidianos com os membros da comunidade de Itxala foram recursos imprescindíveis para que ocorresse o processo de aprendizagem mútua, o que é um desafio em contextos culturalmente heterogêneos. Esse fato se evidencia tanto no processo de aquisição da língua karajá vivenciado pela professora quanto nas atividades interativas desenvolvidas com os estudantes na escola ou em outros espaços da comunidade.

A solidariedade nas práticas de educação escolar indígena e de educação intercultural bilíngue foi um aspecto tão importante para a educadora que deu ensejo à formulação do concento de "bilinguismo solidário" e, cerca de trinta anos mais tarde, tornou-se um dos eixos do Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, conforme discutirei no último capítulo deste trabalho. O processo de concepção desse entendimento aconteceu concomitantemente à formulação de outros conceitos que também destacarei em diferentes momentos desta discussão, pois são fundamentais na obra em destaque: a contextualização do conhecimento, a transdisciplinaridade e o dialogismo. Consoante Maria do Socorro Pimentel da Silva,

> os conhecimentos aprendidos nesta interação, eu os usava nas aulas com as crianças, dando continuidade ao trabalho do monitor bilíngue. Assim, fui criando uma metodologia contextualizada na realidade cultural da comunidade e adquirindo um status de bilinguismo solidário baseado em confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso e iniciativa, além de uma visão global e crítica das questões que envolviam a comunidade e a promoção de um enfoque pedagógico transdisciplinar que adotei sem ter a menor ideia dessa concepção. Não foi fácil ser professora de crianças que não falavam a minha língua, e nem eu a delas. Mas consegui com uma metodologia parceira e dialógica de total colaboração com as crianças e jovens, apoiada pela comunidade. Criei, de forma intuitiva, o modo contextualizado de aprender e ensinar em contextos de desafios e negociações epistemológicas e linguísticas. A contextualização possibilita a construção de significações e articulações de saberes que alunos/alunas e professora já possuem com os conhecimentos novos a serem aprendidos. (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 15)

Observa-se, nessa perspectiva, que as práticas pedagógicas participativas propostas pela professora Maria do Socorro não se limitam ao desenvolvimento de competências linguísticas, pois as interações entre os membros da comunidade e da escola abrangem também aspectos políticos e epistêmicos. Diante da necessidade de alfabetizar crianças e adultos karajá em português, por exemplo, ela propõe a abordagem de temas necessários ao cotidiano da comunidade, como a matemática financeira, essencial em situações de negociações e trocas financeiras com os não indígenas. A educadora ressalta

que "esta concepção matemática segue a lógica da organização social karajá", o que implica "maior possibilidade de aprendizado político da situação enfrentada por eles na venda do peixe e em outras relações comerciais com os não indígenas" (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 15).

O desenvolvimento dessa "metodologia contextualizada na realidade cultural da comunidade" (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 12) acontece como consequência da necessidade de lidar com o conflito que se estabelece na interação entre sujeitos distintos em termos culturais e linguísticos. Essa dificuldade é a matriz da interculturalidade, e sua superação exige uma articulação ou, mais precisamente, uma movimentação entre diferentes realidades, de modo que os sujeitos frequentem todos os saberes, valorizando sua identidade e respeitando a alteridade. Essa dinâmica intercultural deu origem, aproximadamente três décadas mais tarde, ao conceito de "esticar", sobre o qual discutirei com mais detalhes ao longe desta pesquisa. A respeito dessa perspectiva pedagógica, Pimentel da Silva afirma que

> não era fácil ser professora de crianças que não falavam a minha língua, nem eu, a delas. Nessa situação, restava-me negociar com os (as) alunos (as), pois as aulas nunca foram expositivas, mas de solidarização. Foi assim que criei, de forma intuitiva, o modo contextualizado de ensinar e aprender por meio de temas contextuais, embora naquela época não era assim que eu chamava esse modo de lidar com o conhecimento na escola, mas era como eu fazia. Essa percepção metodológica foi uma das grandes aprendizagens que adquiri nesse meu percurso escolar, e que me permitiu entender a realidade educacional e suas interligações culturais e político-econômicas no povo Karajá (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 12).

Outro exemplo que traduz o desafio enfrentado por Maria do Socorro Pimentel da Silva ao início de sua jornada de atuação no magistério em ambientes interculturais acontece, também na década de 1970, na escola indígena da comunidade kaingang de Xanxerê, no município de Chapecó, em Santa Catarina.

O trabalho com os indígenas do Sul trouxe uma complexidade a mais, já que, nesse contexto, as turmas eram multisseriadas e, ao mesmo tempo, multilíngues, ou seja, havia alunos "monolíngues em Kaingang, outros em português e outros bilíngues" (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 19). A professora Maria do Socorro afirma que o multilinguismo era uma novidade a ela, o que a desafiou a elaborar estratégias para lidar com realidade, de modo que pudesse se comunicar, aprender e compartilhar conhecimentos com as crianças. A diferença entre a heterogeneidade linguística de

Xanxerê e a de Itxalá é estabelecida pela docente neste trecho, por meio do qual ela relata que,

> nas décadas de 1970 e 1980, as crianças Karajá não falavam português, eram monolíngues na língua materna ancestral de seu povo. Eu as encontrei vivendo essa realidade sociolinguística. Já entre os Kaingang, havia muitas crianças que não falavam mais a língua materna ancestral, estas tinham por primeira língua o português, outras praticamente só falavam a Kaingang, além das que eram bilíngues. Desse modo, vivi, nesses dois contextos, experiências específicas de desafios e aprendizagem. Se com as crianças de Itxala era impossível fazer qualquer prática pedagógica sem recorrer à língua materna ancestral; com as Kaingang o desafio era lidar com a realidade de crianças monolíngues na língua materna ancestral, outras monolíngues em Português e, ainda, aquelas bilíngues, mesmo que na condição receptiva/responsiva, isto é, entendiam a língua Kaingang, mas não a falavam. (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 14)

Assim como em Itxalá, a abordagem de temas pertinentes ao contexto da comunidade e a perspectiva pedagógica baseada na colaboração foram as estratégias empregadas, em Xanxerê, para que a professora pudesse interagir com os kaingang, tanto na escola quanto na aldeia. Nesse intento, ela apresentava temas de interesse da população, ao mesmo tempo em que aprendia, com os membros da comunidade, sobre os seus conhecimentos tradicionais. A respeito de tal experiência, ela relata que

> a rotina diária na sala de aula multisseriada, sociolinguisticamente complexa, obrigou-me a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva colaborativa e de compartilhamento. Nessa perspectiva, é necessário romper com o ideal da homogeneidade da turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só. Minha sorte era que a escola não tinha diretor, coordenador pedagógico, supervisor, uma programação estabelecida e horários definidos. Assim, pude criar, inventar e despertar meu potencial docente. Essa realidade me fez observar o movimento da comunidade, suas atividades e interesses. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 19)

Dentre os temas abordados com os alunos, destaca-se a exploração comercial da erva-mate, atividade econômica com a qual os indígenas da comunidade de Xanxerê estavam frequentemente envolvidos. A estratégia de abordar um assunto de interesse da comunidade tinha um propósito ambivalente: contextualizava a prática escolar em relação ao cotidiano da comunidade, ao mesmo tempo em que viabilizava o aprendizado da língua portuguesa, fundamental na dinâmica intercultural com a população não indígena.

Apesar de as experiências aqui descritas terem acontecido antes mesmo de a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva se graduar em um curso de licenciatura, é possível observar o seu empenho em construir uma prática pedagógica significativa,

baseada no respeito e na valorização dos saberes dos educandos. Além de expandir os conhecimentos desses sujeitos sobre suas próprias culturas, essa forma interdependente e recíproca de aprendizagem viabiliza também o estabelecimento de um diálogo horizontal e respeitoso entre sujeitos de culturas diferentes, com base em “uma visão de pluralidade linguística e cultural” (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 201), na qual “nem as línguas nem os conhecimentos são reféns uns dos outros” (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 67).

A orientação metodológica criada nessas experiências foi desenvolvida de maneira prática e quase intuitiva, entretanto o esforço intercultural demandado pela necessidade de articular pessoas com saberes e línguas diferentes serviu como motivação para que ela buscasse um referencial conceitual para aprimorar sua atuação como professora e fundamentar a construção interepistêmica em curso. Dentre esses autores, um dos mais importantes, nesse contexto, foi Paulo Freire, cujo conceito de “educação dialógica” serviu como fundamento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica humanizadora, na qual educadores e educandos são sujeitos “co-intencionados à realidade” e constroem juntos, de forma horizontal, os conhecimentos necessários à realidade dos estudantes (FREIRE, 1987, p. 35 [1968]).

A perspectiva dialógica de educação escolar defendida por Paulo Freire é cooperativa e, ao mesmo tempo, problematizadora, na medida em que encoraja os educandos a refletirem criticamente sobre o mundo e transformá-lo por meio da palavra. Nessa perspectiva, mediante o direito ao exercício da voz, todos os sujeitos são capazes de materializar uma “práxis” de ação e reflexão diante do mundo, de modo a compreendê-lo e transformá-lo. Nesse sentido, o dialogismo freiriano representa um enfrentamento à orientação verticalizante de educação escolar que predominava nos ambientes escolares brasileiros e perpetuava o racismo e a exclusão. O educador define essa orientação pedagógica homogeneizante e opressiva como “educação bancária”, segundo a qual, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, ou seja, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 38).

Essa “doação” consiste na transmissão vertical e unilateral de conhecimentos do professor aos educandos e funda-se, segundo Freire, “numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1987, p. 38). Nesse processo, desvalorizam-se os saberes, a criatividade

e a autonomia cognitiva dos discentes, os quais são silenciados e condicionados a se adaptar a diretrizes educacionais impositivas, muitas vezes pautadas em concepções ideológicas de líderes políticos autoritários, ou ainda de figuras de prestígio que representam os interesses da sociedade mercadológica nacional.

Na perspectiva freiriana, a educação bancária promove a passividade dos educandos, para que se ajustem à realidade em que estão inseridos, ainda que se trate de uma estrutura social de caráter hierarquizante e excludente. Assim, o propósito dessa concepção educacional consiste em massificar as consciências, desumanizar os sujeitos e eliminar as diferenças entre eles, de modo que todos possam se inserir na sociedade, ao invés de serem agentes de transformação social. Esse processo acontece por meio do apagamento da capacidade crítica dos estudantes, conforme esclarece o educador:

> Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 39)

Diante de tal constatação, o filósofo afirma que, para se libertarem desse mecanismo de violência e opressão, é necessário que os educandos compreendam os mecanismos de "domesticação" que se impõem sobre eles. Além disso, é fundamental que reconheçam sua humanidade e sua autonomia cognitiva, de modo que valorizem e fortaleçam seus saberes, suas culturas e suas comunidades. Esse empoderamento é condição indispensável para que os sujeitos sejam capazes de transpor o paradigma de dominação e assumir seu papel de agentes transformadores da realidade.

De maneira análoga, Maria do Socorro Pimentel da Silva defende a importância do enfrentamento a essa violência cultural, epistêmica e linguística no contexto das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas. Para atingir esse propósito, a docente defende a necessidade de que as pedagogias indígenas considerem esse duplo papel enunciado por Paulo Freire, ou seja, que reconheçam os mecanismos de sujeição impostos pela sociedade nacional e, ao mesmo tempo, fortaleçam os aspectos culturais intrínsecos a cada comunidade.

Esse fato evidencia o caráter inovador do trabalho da referida docente, uma vez que, desde a década de 1970, ela não somente problematiza a tendência homogeneizante que caracteriza a interação entre culturas na sociedade brasileira, mas também desenvolve mecanismos para que os grupos subalternizados lutem contra a discriminação e a exclusão a que são submetidos cotidianamente. Nessa conjuntura, embora emergisse, no Brasil, uma ampla articulação de grupos minorizados e movimentos sociais que reivindicavam direitos e participação nas decisões políticas do país, a interculturalidade não figurava como uma base teórica consolidada capaz de fundamentar as novas configurações que se pretendiam construir na sociedade brasileira.

Tendo em vista que o conceito de interculturalidade não estava ainda plenamente desenvolvido e estruturado como uma teoria crítica e reflexiva sobre as relações assimétricas que se estabelecem no intercâmbio entre culturas diferentes, as experiências acima relatadas permitem-nos afirmar que Maria do Socorro Pimentel da Silva é uma das precursoras dessa linha de pensamento no Brasil, na medida em que propõe uma abordagem transformadora e, até então, nova acerca do intercâmbio entre culturas no país, a qual se materializa no campo da educação escolar indígena. Desse modo, ela enfrenta, de maneira prática, efetiva, dialógica e coletiva, as desigualdades resultantes dessas relações, conforme ela mesma relata:

> Minhas experiências docentes, em escolas indígenas, são inesquecíveis para mim. Nunca vou me esquecer dos momentos de angústia, desequilíbrio, solidão linguística, desafios pedagógicos e culturais, mas também nunca vou me esquecer do quanto aprendi no exercício de organizar propostas pedagógicas através de diálogos estabelecidos com a comunidade. Construir junto com os meus alunos e as minhas alunas práticas de ensino-aprendizagem inovadoras, vivenciadas na troca e na descoberta de outros saberes. Nessa ideia, os/as alunos/as são provocados/as e incentivados/as a buscar novas formas de aprendizado e de compreensão do que estão estudando de forma mais próxima de sua realidade, num plano integral de busca de saber, do qual participam professores/as e alunos/as. Talvez seja por causa dessa experiência integradora que tenho dificuldade em aceitar o viés cartesiano que impregna a ação docente até os dias atuais. Sempre vou defender o aprender junto numa escala pedagógica mais horizontal. (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 19 e 20)

Nesse processo, as escolas indígenas são consideradas como espaços imprescindíveis para a materialização do diálogo como uma prática plural, igualitária e transformadora, em que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1968, p. 11). A autora ressalta que “a grande função da escola para a qual devemos trabalhar é, antes de qualquer coisa, a social”, o

que implica “a necessidade de uma educação que amplie o entendimento dos estudantes sobre o mundo, dialogando com o local, com a tecnologia e com os avanços e acessos a novos saberes necessários à vida intercultural” (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 13).

Tal postura evidencia a aplicação prática do pressuposto freiriano de que a aprendizagem sempre precede o ensino, e ambos os movimentos se realizam de maneira ativa, crítica e solidária, com respeito à identidade cultural de todos os sujeitos (FREIRE, 2022, p. 25-46). Esse conceito é efetivado, por exemplo, no contexto da já mencionada escola indígena karajá de Itxala, em que o pensamento de Paulo Freire e a até então incipiente perspectiva intercultural de educação e sociedade servem como bases para que Maria do Socorro Pimentel da Silva desenvolva, pela primeira vez, um plano de estudo, cujas principais características são a assunção da função social da escola e a aceitação do papel ambivalente da docente. Essa experiência é relatada pela professora da seguinte maneira:

> nesse percurso de busca, encontrei-me com os estudos de Paulo Freire que contextualizam sua contribuição à educação como prática da liberdade, tomando a conscientização como uma mola propulsora da realidade do ato de ensinar-aprender e intercambiar conhecimentos da vida e para a vida. A leitura de Paulo Freire e o convívio diário com as mulheres Karajá me deram a base para a organização de um plano de estudo. Nesse plano, me aceitei em primeiro lugar como aluna e, depois, como professora; em muitos momentos, os dois papéis atuavam juntos. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 13)

Ratificamos, desse modo, que a noção de diálogo adotada pela educadora equivale à concepção de Paulo Freire, ou seja, trata-se de uma “práxis” que tem o potencial de transformar o mundo, pois é resultado de um trabalho conjunto articulado de maneira horizontal entre sujeitos igualitários, com base em “temas geradores” importantes ao cotidiano dos educandos. A construção dessa educação transformadora implica um deslocamento do paradigma competitivo e centrado no acúmulo de conhecimento para uma perspectiva colaborativa, contextualizada e plural, baseada na compreensão e na organização da dinâmica social das próprias comunidades, bem como na interação entre sujeitos pertencentes a culturas distintas, de modo que desse contato resulte uma aprendizagem mútua.

Segundo esse entendimento, conforme já mencionamos, o aspecto contextual é primordial à construção de uma educação escolar emancipadora, já que as demandas sociais das comunidades acontecem em estreita relação com os territórios tradicionais e,

destes, com o território nacional. Essa concepção é reiterada e expandida por Pimentel da Silva em diferentes momentos de sua obra, como neste excerto, no qual afirma que educação libertadora corresponde ao que o intelectual e professor indígena Gersen Baniwa define como "educação para o manejo de mundos".

> a educação situa-se, prioritariamente, nos direitos dos povos indígenas, na vivência cultural; na consideração do saber dos anciãos e das anciãs; no cuidado com as crianças e com os jovens; na inclusão de projetos sociais/comunitários; na qualidade de vida; na proteção de rios, lagos e lagoas; na proteção do território e de suas riquezas; na proteção das árvores etc. Tem-se, assim, a prática de uma educação ambiental de abordagem sociohistórica, o que equivale dizer, uma educação para manejos de mundos. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 204)

É importante salientar que, no contexto em que Maria do Socorro Pimentel da Silva desenvolveu as experiências relatadas, o papel social da escola, no Brasil, era tecnicista e estava atrelado às diretrizes educacionais definidas pelos interesses dos governos militares que se encontravam no poder. A educação escolar brasileira replicava os valores desenvolvimentistas que ganhavam força e passavam a vertebrar as relações sociais no país à medida que se expandia o processo de industrialização e a abertura ao capital estrangeiro. Com o objetivo de desenvolver a obediência e a coesão social, além de formar profissionais capacitados para atender às demandas do mercado de trabalho, enfatizavam-se disciplinas que contribuíssem para a manutenção da ordem social, política e econômica, como a matemática, a física e a química, ao mesmo tempo em que se desvalorizavam as ciências humanas, a literatura e a filosofia.

No que tange às línguas indígenas, estas eram negligenciadas nas escolas indígenas, que seguiam o mesmo currículo das não indígenas, de modo que o ensino era ofertado majoritariamente em língua portuguesa. Esse fato reflete a concepção monocultural, monoepistêmica e monolíngue que perpetuava a colonialidade na estrutura social brasileira. Acerca desse aspecto, Maria do Socorro propõe, em sua dissertação de mestrado, a seguinte reflexão:

> podemos dizer que o indígena brasileiro recebeu educação escolar a partir de 1549, com a primeira escola "de ler e escrever" em Português. Desde essa época até 1972, a educação escolar indígena foi sempre ministrada em língua portuguesa, portanto, monolíngue. Na verdade, essa educação foi promovida, ao longo desses anos, à luz dos interesses da sociedade majoritária, mesmo quando foi assegurado o uso da língua indígena na escola, conforme dispõem a Portaria 75N, baixada em 1972, e o Estatuto do Índio, já que, no mais, não houve mudanças. A língua indígena era usada só nas primeiras séries, normalmente num período de três anos. Após esse período, a língua adotada

> era o Português, os professores eram não-indígenas e os conteúdos eram os mesmos das outras escolas da região. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 23)

O relato da educadora deixa claro que, mesmo após o convênio estabelecido entre a Funai e o *Summer Institute of Linguistc* (SIL), em 1972, que previa a adoção do ensino bilíngue e a alfabetização de crianças indígenas em suas línguas tradicionais, predominava uma política de inferiorização dessas línguas, cujo uso permanecia restrito a alguns anos de escolarização

2.2. A construção de uma base teórica e experimental no campo da sociolinguística

Apesar da potência das experiências que vivenciara como docente em escolas indígenas na década de 1970, a professora afirma que se sentia desafiada pela sua profissão, de modo que desejava retomar seus estudos e, assim, colocar em prática o seu “projeto de vida” (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 20), que era estudar e contribuir com a criação de projetos pedagógicos emancipadores para as escolas indígenas. Por esse motivo, ingressou no curso de pedagogia em 1982, na cidade de Palmas, Tocantins, onde permaneceu por um ano. Alguns meses depois, foi transferida para a cidade de Curitiba, no Paraná, onde residiu até 1984, quando concluiu seu curso de graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti, com a monografia intitulada “Projeto político pedagógico para as escolas indígenas”.

Até o final da década de 1980, Maria do Socorro Pimentel da Silva atuou como orientadora educacional da FUNAI, inicialmente em Barra do Garças e, em seguida, em Goiânia. Nesse processo, desenvolveu, em parceria com outras professoras, alguns trabalhos relevantes na área de educação escolar indígena, como cursos e materiais didáticos bilíngues para professores indígenas, materiais de leitura em língua portuguesa para estudo em aldeias, oficinas de matemática e propostas de discussão sobre projetos político-pedagógicos.

A evidente contradição entre as concepções colonialistas que vigoravam nas instituições de ensino brasileiras na década de 1980 e a complexidade decorrente da diversidade cultural existente no território brasileiro exigiram que Maria do Socorro

Pimentel da Silva assumisse uma postura intercultural e reflexiva que lhe possibilitasse buscar mecanismos para romper com a equivocada concepção monocultural que fundamentava os currículos educacionais no Brasil. Nesse sentido, apesar de exercer o papel de comando na criação desses cursos, a educadora declara que todas as ações empreendidas resultaram de demandas dos próprios docentes indígenas, o que era imprescindível à criação de projetos que abrangessem, de fato, a diversidade cultural e as especificidades de cada povo e comunidade.

Um aspecto que se destaca na transição entre as décadas de 1980 e 1990 é que a professora Maria do Socorro se desloca progressivamente da perspectiva centrada na pedagogia e passa a atuar no campo da linguística. Ela observa que a complexidade decorrente do contato entre culturas no Brasil manifesta-se, também, no aspecto linguístico, por meio da coexistência assimétrica e hierarquizada entre línguas diversas nas comunidades indígenas. Tendo em vista que essa hierarquização é resultado de práticas sociais, históricas e discursivas assimétricas e conflituosas, as soluções para lidar com essa complexidade exigiam que ela buscasse fundamentar sua prática pedagógica em estudos acadêmicos que abrangessem aspectos pedagógicos, sociais e linguísticos.

Por esse motivo, no início da década de 1990, a trajetória de Maria do Socorro Pimentel da Silva em favor de uma educação emancipadora adquire uma nova configuração, já que ela ingressa no mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da professora Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, que coordenava um levantamento sobre a situação sociolinguística dos indígenas do estado de Goiás e do Tocantins. A pesquisa coordenada por Braggio fazia parte de um compromisso estabelecido entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e a FUNAI, e tinha o objetivo de identificar as características de uso das línguas indígenas nessas comunidades, bem como as ameaças de enfraquecimento e extinção das línguas tradicionais desses povos.

Com base nos dados obtidos por meio desse levantamento, a Universidade Federal de Goiás passou a exercer um importante papel de capacitação dos docentes que atuariam nessas comunidades, para que estes realizassem um trabalho significativo e coerente com as necessidades de cada povo. Nessa conjuntura, as secretarias estaduais de educação, sob o comando da Funai, realizavam a contratação de pesquisadores e professores universitários para atuarem como docentes em diferentes lugares e regiões do Brasil. O

objetivo dessa ação era promover políticas e práticas pedagógicas de fortalecimento dos saberes e das línguas ameaçadas de extinção.

Maria do Socorro Pimentel da Silva atuou, nesse projeto, como professora e pesquisadora em cursos de magistério indígena nos estados do Tocantins, do Pará, de Rondônia, do Maranhão, do Ceará, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, dentre outros (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 28). Em todos esses contextos, a educadora verificou a predominância de uma atitude negativa dos indígenas em relação às suas línguas tradicionais, cuja importância era minimizada em relação à língua portuguesa.

Embora essa relação entre as línguas indígenas e a língua portuguesa acontecesse quase sempre como um diálogo conflituoso, em que a língua nacional tendia a ser prestigiada, e as línguas indígenas ocupavam espaços de pouco prestígio, podendo ser consideradas minoritárias, essa coexistência não acontecia da mesma maneira em todas as comunidades. Essa heterogeneidade era um indicador de que o plurilinguismo apresentava configurações específicas em comunidades distintas, o que exigia um estudo cuidadoso, complexo e contextualizado.

Nesse sentido, a autora afirma que "conhecer a realidade sociolinguística de um povo, de uma comunidade, é um indicador de como tratar as línguas indígenas, na escola, de acordo com as suas demandas e os seus contextos históricos" (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 27). Essa identificação inclui a necessidade de compreender as situações de uso das línguas tradicionais, a coexistência destas com outras línguas e os impactos decorrentes desse contato, especialmente com a língua portuguesa.

O mapeamento realizou-se à luz dos estudos sociolinguísticos, cuja importância foi defendida por Pimentel da Silva em diversos estudos, como por exemplo neste trecho do último livro publicado por ela, em 2021:

> recomendo que os estudos sociolinguísticos devam partir de uma análise cuidadosa do mapa sociológico das comunidades envolvidas, uma vez que, quanto mais complexo for o seu tecido cultural e histórico, mais heterogêneas serão as respostas sobre os usos ou não das línguas maternas ancestrais, seus usos nos espaços especializados e cotidianos, e os tipos de bilinguismo, trilinguismo e plurilinguismo (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 26)

Nessa mesma obra, a autora esclarece que os fatores sociais mais importantes a serem considerados nesse tipo de estudo não se restringem aos "já conhecidos: idade, gerações, sexo e atitude linguística". Em seu entendimento, é fundamental que se considerem

também “os lugares de saberes ativos, apagados, silenciados, extintos e os lugares cotidianos” (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 26).

A discussão de Maria do Socorro Pimentel da Silva com os autores da sociolinguística se materializa no universo acadêmico, pela primeira vez, em sua dissertação de mestrado, denominada “A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista”. A pesquisa, orientada pela já mencionada professora doutora Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, foi concluída em 1995, quando a pesquisadora obteve o título de Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás.

O referido estudo realizou-se nas comunidades karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, localizadas na Ilha do Bananal. Em ambos os contextos, os quais já eram conhecidos pela pesquisadora, observa-se o contato entre a língua karajá e o português, fato que foi determinante para que ela investigasse de que maneiras essas línguas coexistem nos espaços sociodiscursivos dessas comunidades. Dentre os objetivos propostos nessa investigação, destacam-se a descrição e a análise das atitudes linguísticas dos membros das comunidades em relação às línguas em contato, bem como os usos dessas línguas nos espaços e nas situações de interação social. Com base na identificação desses aspectos, a mestranda pretendia buscar meios de viabilizar a construção de um projeto de educação significativo conforme as necessidades e os interesses dessas comunidades.

Antes de proceder a análise dos dados, foi realizada uma discussão acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam a análise. Apesar de o título original da dissertação indicar uma abordagem funcionalista, o referencial utilizado no estudo extrapola essa perspectiva, pois se baseia em estudos sociolinguísticos que tratam dos conflitos decorrentes do contato entre línguas distintas em uma mesma sociedade, o que abrange aspectos históricos, sociais e políticos

Segundo essa abordagem, a configuração de tais aspectos pode contribuir para a manutenção ou o enfraquecimento de uma ou mais línguas, pois o convívio assimétrico entre culturas estabelece uma distinção hierárquica entre seus traços identitários e suas línguas, de modo que os indivíduos pertencentes às culturas minorizadas tendem a se apropriar da língua que lhes garantirá o status de prestígio social. Essa valorização de uma variedade linguística “alta” em detrimento de outra, considerada “baixa”, é definida pelo linguista suíço Charles A. Ferguson (1959) como diglossia, entretanto o autor

ressalta que esse conceito se aplica a contextos em que as duas variedades são mutuamente inteligíveis, de modo que os falantes podem escolher qual delas utilizar de acordo com o contexto de interação social.

Tendo em vista que a noção de diglossia criada por Ferguson foi concebida para descrever as assimetrias existentes entre variedades de uma mesma língua, no caso o Árabe, o linguista peruano José Fishman (1971) propõe uma reformulação desse conceito, a fim de que se torne adequado para descrever a complexidade das situações linguísticas em comunidades multilíngues. Nesse intento, o autor cria o conceito de "diglossia funcional" para referir-se aos contextos em que duas ou mais línguas coexistem, porém são usadas em situações sociais distintas, cada uma com uma função. Essa distinção hierárquica, segundo Fishman, pode ocasionar gradativamente o enfraquecimento e até o desaparecimento da língua de menor prestígio.

O fenômeno da diglossia é abordado no trabalho de Pimentel da Silva como uma categoria importante para a compreensão das diferentes formas de bilinguismo que se estabelecem no contato intercultural conflituoso entre sociedades hierarquizadas. Para fundamentar a relação entre diglossia e bilinguismo, a educadora cita o linguista suíço-francês François Grosjean (1982), que descreve como o bilinguismo pode levar a uma situação diglóssica quando cada língua é usada para funções específicas as quais são valorizadas socialmente de maneiras distintas. Segundo esse autor, a importância atribuída às línguas em contato é dinâmica e pode mudar ao longo do tempo, conforme se atribuam novos valores e novas funções sociais a essas línguas.

A definição de bilinguismo adotada por Grosjean é funcional, isto é, considera que a capacidade de aquisição e desenvolvimento de uma ou mais habilidades específicas de cada língua – a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral – depende das necessidades comunicativas dos falantes. A pesquisadora ratifica essa concepção e acrescenta que se trata de "um fenômeno social e individual" (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 34) que se configura de maneiras diversas e em diferentes idades, a depender de como e quando a aquisição de cada língua acontece.

Essa abordagem acerca do bilinguismo é relevante, em sua dissertação de mestrado, pois oferece suporte teórico e conceitual para a realização da análise sobre a situação sociolinguística das comunidades karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura. Nos dois contextos, a pesquisadora observa a coexistência da língua karajá e da língua portuguesa,

entretanto verifica que o karajá é a primeira língua adquirida na infância e é falada fluentemente por todos os membros de ambas as comunidades, além de ser utilizada nas interações que se realizam dentro das aldeias. Esse fato é descrito da seguinte forma:

> ao contrário de muitos povos minoritários, os Karajá têm mantido sua identidade étnica, apesar da dominação econômica e política da sociedade majoritária. Entre eles, a primeira língua adquirida é a materna; aliás, essa língua é dominante em todos os domínios sociais dentro da aldeia, até mesmo na escola. Isto significa que o domínio dessa língua ampliou-se, ocupando espaço que outrora era da língua portuguesa, como na educação escolar e no trabalho ligado às instituições públicas. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 119)

Quanto ao uso do português nas referidas comunidades, o estudo de Pimentel da Silva revela que este acontece de maneira heterogênea quando se consideram diferenças de idade ou gênero. Segundo a autora, as crianças são monolíngues em karajá até os oito anos de idade, pois convivem mais tempo com as mulheres durante a infância, quando utilizam apenas a língua materna. Já os adultos apresentam diferentes formas de bilinguismo, que variam conforme o gênero e as experiências de contato com a sociedade envolvente.

A pesquisa revelou que a maioria dos homens karajá de Santa Isabel do Morro e de Fontoura entende o português, pois é comum a convivência de adultos do sexo masculino com a sociedade não indígena, fora das aldeias. Quanto às mulheres, verificou-se que apenas 19% são bilíngues ativas, ou seja, falam as duas línguas, e cerca de 30% são bilíngues responsivas, pois entendem o português, mas não o falam. Já o número de mulheres que não falam português é de aproximadamente 40%, o que revela o papel dessa parcela da população na manutenção e na transmissão da língua materna às próximas gerações. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 69).

Essas diferentes formas de bilinguismo são indicadores de que os usos das línguas em contato estão relacionados com aspectos sócio-históricos e interacionais, já que dependem de como se realizam as trocas entre as diferentes culturas. No caso das duas comunidades karajá analisadas por Pimentel da Silva, o português torna-se parte integrante da realidade das aldeias por meio de visitantes, turistas, pesquisadores e profissionais da área da saúde e da educação. A autora acrescenta o impacto de mídias como o rádio e a televisão, aos quais poderíamos acrescentar, caso a pesquisa se realizasse no contexto contemporâneo, a presença da internet e das redes sociais.

Essa relação entre conflito intercultural e linguístico é ratificada pelo linguista chileno Rainer Enrique Hamel (1984), que transpõe o fenômeno da diglossia para o contexto latino-americano, já que a imposição das línguas europeias tende a ocasionar a desvalorização ou o desaparecimento das línguas indígenas...

A discussão proposta por Hamel é importante no trabalho de Maria do Socorro Pimentel da Silva na medida em que considera tanto os aspectos sociopolíticos e socioculturais que envolvem o multiculturalismo e o multilinguismo quanto as implicações desses fatores nos processos de educação escolar bilíngue. O linguista aponta para a necessidade de que os programas de educação bilíngue considerem "a estreita relação que une o aspecto sociopolítico e cultural com o psicolinguístico e pedagógico" (HAMEL, 1984, p. 118).

Essa discussão serve como base teórica para as reflexões de Maria do Socorro Pimentel da Silva acerca do bilinguismo e da educação intercultural bilíngue no contexto das referidas comunidades karajá. Com base na compreensão de que "a discussão sobre a desigualdade social vem antes da discussão da diferença e da especificidade cultural e linguística" (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 4), a educadora problematizou tanto as turbulências que se estabelecem nas dinâmicas sociais dos grupos em contato quanto as implicações que decorrem dessas relações e se manifestam no uso das línguas, por meio da interação verbal.

No contexto em que Maria do Socorro Pimentel da Silva desenvolveu sua pesquisa de mestrado, o fenômeno do bilinguismo adquiria uma nova concepção no âmbito da educação escolar. No então recente ordenamento jurídico brasileiro, a abertura às especificidades culturais de cada povo e o reconhecimento acerca de suas identidades representaram uma oportunidade para que ocorresse um rompimento com a perspectiva do bilinguismo de subtração que vigorava nas instituições de ensino até o início da década de 1970, quando havia a intenção deliberada de enfraquecimento das línguas indígenas e de imposição da língua portuguesa a todos os povos e comunidades do Brasil.

O enfrentamento a esse desafio seria, nessa conjuntura, uma condição para que o bilinguismo pudesse ser ressignificado e se tornasse uma ferramenta de fortalecimento da capacidade intercultural dos povos indígenas, por meio da implementação de projetos decoloniais "de retomada de saberes e de políticas de valorização das línguas indígenas" (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 23). Desse modo, a educadora buscou articular, junto

aos professores indígenas, “caminhos para a construção de propostas de educação intercultural que considerassem os projetos que acompanham o movimento dos povos indígenas e suas relações com a sociedade não indígena” (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 23).

CAPÍTULO 3 – O PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA MAUREHI: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM FAVOR DA SUSTENTABILIDADE

O contato entre o povo Karajá – autodenominado Iny – e a sociedade não indígena aconteceu desde os primeiros anos da colonização brasileira, e baseou-se em uma relação de dominação e exploração, conforme esclarece Lorena Isabella Pereira Sousa:

> acredita-se que os primeiros contatos com os não indígenas tenham acontecido no final do século XVI e no início do século XVII [...] o presídio de Leopoldina, fundado em 1850 foi um dos grandes acontecimentos na história de contato desse povo. Isto porque a navegação do rio Araguaia, pensada pelo General Couto Magalhães, era uma saída para o problema de transporte entre as bandeiras do interior e de São Paulo, que era feito em lombo de burro. Entretanto, o interesse nos indígenas era em mão-de-obra escrava, ou seja, que trabalhassem como remeiros, já que conheciam bem o rio. (SOUZA, 2017, p. 60 e 61)

Essa pesquisadora informa, ainda, que "esta situação de contato, entretanto, não se deu na mesma intensidade em todas as sociedades e comunidades linguísticas, de forma que algumas sofreram mais os impactos do que outras" (SOUZA, 2017, p. 61). O povo Iny de Buridina, por exemplo, foi o mais afetado pelo contato com a população não indígena, ao passo que, na ilha do Bananal,

> as comunidades apresentam uma realidade sociolinguística e cultural distinta, ou seja, as comunidades da Ilha mantém algumas tradições culturais, como o ritual de iniciação masculina *Hetohoky*, e uma situação maior de vitalidade linguística da língua Karajá, com maior número de falantes que têm a língua Karajá como primeira língua e como a língua dominante da comunidade. (SOUZA, 2017, p. 61 e 62)

É justo lembrar que os Karajá, antes de serem aldeados, viviam às margens do rio Araguaia, de Aruanã ao sul do Pará. Em períodos de seca, moravam nas praias; durante as cheias, nas margens do Araguaia e afluentes. As principais atividades desenvolvidas pelos Iny baseiam-se na dinâmica do rio, sendo a pesca e a agricultura as mais significativas. O processo de aldeamento, entretanto, que ocorreu no século XVIII, fez com que houvesse um forte deslocamento desses indígenas para a região da Ilha do Bananal e para os estados do Tocantins e de Mato Grosso. Aqueles que permaneceram na região de Aruanã sofreram forte pressão para que abandonassem seu território original e, embora tenham resistido, assimilaram traços culturais da sociedade circundante.

Segundo Pimentel da Silva (2017, p. 232), a Aldeia Buridina já foi a mais populosa e alegre comunidade Karajá, entretanto a crescente e intensiva ocupação das áreas no entorno de Buridina deixou seus moradores acuados, fadados a serem vistos como não merecedores de ocuparem aquele espaço. Em decorrência da expansão da cidade de Aruanã, o território indígena foi drasticamente diminuído, chegando ao ponto de não se ter onde construir novas casas para os novos casais que se formavam. Esse fato, aliado à discriminação, às doenças e às mortes, principalmente infantis, provocou a diminuição drástica da população. Sobre esse fato, o professor Leandro Mendes Rocha afirma que

> Em 1958 foi criado o município que deu origem à atual cidade de Aruanã. Devido à expansão da cidade e ao crescimento da pecuária o território karajá foi sendo reduzido cada vez mais. A situação em 1978 era ainda mais grave. A aldeia viu-se reduzida, espremida em cerca de 200 metros de largura por 200 de comprimento, tendo nos fundos do terreno uma via de mão dupla. Nas vizinhanças encontram-se terrenos particulares e um colégio e uma colônia de férias do SESI em pleno funcionamento. Os índios afirmam que sua área foi se reduzindo progressivamente, que no passado mantinham roças do lado do estado do Mato Grosso e que não puderam mais manter essas roças porque as terras foram sendo ocupadas pro fazendeiros e que uma última parcela teria sido vendia a um interessado pelo próprio chefe indígena. O artesanato, a pesca e os serviços como empregados domésticos eram as únicas formas de subsistência do grupo. (ROCHA, 2008, p. 124-125)

O professor Leandro afirma que, na década de 1980, a situação dos Iny de Buridina era de aculturação e empobrecimento gradativo, visto que essa aldeia já não tinha mais condição de exercer sua sustentabilidade, pois a cidade de Aruanã foi sendo construída em seu entorno mediante a invasão progressiva dos limites territoriais da terra Iny, que foi sendo reduzida e incorporada às dinâmicas sociais e econômicas do município. Como consequência desse processo, os membros dessa comunidade foram abandonando os seus modos de vida tradicionais e passaram a exercer tarefas braçais para conseguirem dinheiro e garantirem sua sobrevivência, o que se tornava a sua única alternativa diante do desafio de se manterem como uma sociedade indígena, mesmo estando limitados a um pequeno território no centro da cidade.

Conforme explica Maria do Socorro Pimentel da Silva, “por força dessa realidade, os indígenas foram obrigados a abandonar progressivamente suas práticas culturais e a adotar a língua portuguesa como meio principal de comunicação” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 232). Por esse motivo,

> em 1975, o prefeito municipal de Aruanã descreve, em uma carta dirigida ao presidente da FUNAI da época, a triste situação de vida e saúde em que se encontravam esses indígenas. Referiu-se a esse povo como os últimos

> sobreviventes da empolgante e bonita aldeia Karajá. a denúncia desse quadro de sofrimento, somente em 1993 começaram as primeiras discussões para a implantação de medidas para atender as demandas dos indígenas de Buridina, entre elas, o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, nome dado em homenagem ao citado cacique. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 232-233)

Como resposta às solicitações do Cacique, o departamento de educação da FUNAI, representado então pela referida professora, em 1993, Maria do Socorro Pimentel da Silva participou de uma reunião convocada pelo então cacique Jacinto Maurehi Karajá, que "reivindicava um projeto para evitar que a sua comunidade ficasse deserdada do seu patrimônio ancestral" (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 45), isto é, os saberes tradicionais e a língua karajá. Iniciou-se, então, um processo de discussões com os membros da comunidade, que forneceu algumas pistas para a implementação das ações necessárias à execução do projeto.

Quando ocorreram as primeiras discussões em favor da implementação do Projeto de Cultura e Educação Maurehi, Maria do Socorro Pimentel da Silva cursava o mestrado na Universidade Federal de Goiás. Sua pesquisa de mestrado sobre a situação sociolinguística de aldeias karajá da Ilha do Bananal e a sua familiaridade com os Iny foram determinantes para que ela empreendesse as articulações necessárias com os membros de Buridina para a implementação do projeto.

Havia, nesse contexto, certa descrença por parte dos membros da comunidade de Buridina, que não compreendiam a importância e a riqueza da língua e da cultura karajá, pois não existia uma escola especializada na transmissão e na valorização dos saberes próprios desse povo. Assim, os jovens e as crianças eram submetidos aos conhecimentos e às epistemologias das escolas de Aruanã, as quais não contemplavam as necessidades da população Iny de Buridina. A língua não era utilizada nem mesmo nos espaços sociais e comunitários da aldeia, de modo que a revitalização da língua e da cultura pressupunha, em primeiro lugar, o reavivamento desses espaços de uso da língua e de compartilhamento dos saberes especializados do povo Iny.

Seria necessário, para esse propósito, "a elaboração de um mapa epistêmico de composição dos lugares de produção e circulação de saberes Karajá" (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 47). Esse mapeamento foi feito com base nos já mencionados estudos realizados por Pimentel da Silva em sua dissertação de mestrado, na qual foram observados aspectos sociolinguísticos de duas comunidades karajá da Ilha do Bananal.

Além de servir como base teórica e metodológica para o exame da situação sociolinguística de Buridina,

Mediante essa pesquisa, ela observou que a realidade sociolinguística de Buridina apresentava distinções significativas em relação às demais aldeias Karajá, em decorrência do longo e agressivo processo de colonização e dos sucessivos episódios de violência que essa comunidade enfrentou no contato com a população de Aruanã. Esse fato é descrito por Lorenna Isabella Pereira Souza, em sua dissertação de mestrado:

> Buridina sofreu um processo árduo e violento de colonização, além de muita resistência da comunidade não indígena de Aruanã, o que resultou em grandes conflitos e em muitas perdas para os indígenas, inclusive culturais e linguísticas. Hoje, o Português é a primeira língua de grande parte da população dessa aldeia. (SOUZA, 2017, p. 13)

Como consequência desse processo histórico de assimetrias e conflitos no contato com a sociedade envolvente, Pimentel da Silva (2001, p. 79) afirma que a população de Buridina tende a utilizar cada vez mais a língua portuguesa, o que demonstra a existência de um bilinguismo diglóssico que ameaça a vitalidade e diminui o prestígio da língua ancestral. Segundo a autora, os membros dessa comunidade, normalmente, têm contato com as duas línguas; algumas pessoas têm o karajá como primeira língua, e outras, o português.

Ela acrescenta que os jovens de até 25 anos tendem a utilizar predominantemente a língua portuguesa, embora sejam bilíngues ativos, isto é, tenham a capacidade de se comunicar em ambas as línguas. Outros são bilíngues receptivos, já que falam português, mas compreendem o karajá. Acerca da situação sociolinguística da referida comunidade, é pertinente reproduzirmos, aqui, um trecho explicativo escrito pela própria pesquisadora:

> No geral, até os 25 anos, os Karajá dessa comunidade são bilíngues ativos, ou seja, podem comunicar-se em sua língua materna e em português, embora a “preferência” ainda seja pelo português. Os que estão abaixo dessa faixa etária praticamente só se comunicam nesta língua. A maioria deles, no entanto, é bilíngue receptivo, não fala karajá, mas o entende, tendo assim, uma atitude responsiva com relação a essa língua. Essa situação é observada quando o jovem responde coerentemente em português o que lhe foi dito em karajá. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 86).

A professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (2015, p. 14) afirma que não só em Buridina, mas também em outras aldeias Karajá, como Bdeburè, localizada também no município de Aruanã, atualmente, "a maior parte das famílias é constituída por falantes bilíngues receptivos, que falam uma língua, no caso o português, e entendem o Karajá". Ela afirma, ainda, que "a perda de língua caminha sempre do bilinguismo ativo para o bilinguismo passivo/ receptivo e, finalmente, para o monolinguismo na língua dominante" (PIMENTEL DA SILVA, 2004, p. 126).

Nessa perspectiva, a *Escola Indígena Maurehi*, implantada no ano de 1995 como resultado da ação do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, foi fundada com a finalidade de criar meios para incentivar os adultos a falarem o Karajá, língua que estava perdendo função entre os membros da comunidade; a escola tem como objetivo ensinar essa língua às crianças, motivando seu uso na comunicação com familiares e seus companheiros de classe e de idade nas horas de lazer. A leitura e a produção de textos escritos em Karajá são também aspectos importantes do projeto, que visa propiciar o acesso aos diferentes usos da língua Karajá nas modalidades oral e escrita. (PIMENTEL DA SILVA; FERNANDES; ROCHA; LAZARIN; ROSA, 2006, p. 17)

A pesquisa permitiu também a identificação de algumas importantes memórias e conhecimentos que estavam praticamente extintos nessa comunidade e que poderiam ser revitalizados juntamente com a língua materna ancestral. Essa percepção trouxe um importante entendimento acerca da dimensão política das línguas em relação aos contextos sociais em que são praticadas. Por esse motivo, a contextualização mostrou-se uma importante base metodológica para realizar a retomada do patrimônio linguístico e cultural em Buridina.

3.1. A importância do dialogismo de Mikhail Bakhtin na concepção das bases teórico-metodológicas de revitalização da língua e da cultura Iny em Buridina

Antes de procedermos a abordagem das ações que se efetivaram por meio do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, é relevante esclarecermos que a concepção de língua adotada por Maria do Socorro Pimentel da Silva para fundamentar sua atuação no referido projeto é o dialogismo de Mikhail Bakhtin. Segundo essa perspectiva teórica, as línguas

são consideradas elementos centrais das culturas e “representam concepções de mundo engendradas na vida concreta”.

Em sua tese de doutorado, intitulada “A Função Social do Mito na Revitalização Cultural da Língua Karajá”, a docente dialoga com essa teoria e admite a ideia de que as línguas são compreendidas como sistemas simbólicos que servem para guardar e transmitir os saberes de cada povo, de maneira que não podem ser concebidas como códigos fechados e monológicos, pois carregam consigo concepções discursivas e ideológicas dos grupos falantes. Para ilustrar essa relação entre domínio linguístico e pertencimento cultural, aludimos à afirmação de Frantz Fanon (2008, p. 33), segundo o qual, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Nessa perspectiva, Maria do Socorro Pimentel da Silva argumenta que “o homem, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência social”, de modo que não é possível conceber qualquer forma de linguagem que não tenha sido engendrada “na trama ideológico-semiótica da sociedade” (Pimentel da Silva, 2001, p. 15), de modo que

> perceber a língua como discurso vivo e não como mero código é importante para o entendimento de sua diversidade e também do modo como é adquirida, antes mesmo de se estudar o seu sistema, pois toma-se conhecimento da língua materna não por meio de dicionários e manuais, mas sim pelos enunciados concretos que se ouvem nas interações interpessoais em uma dada sociedade (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 12).

Além disso, as línguas viabilizam a manifestação de gêneros discursivos de caráter coletivo, os quais podem ser definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se movimentam e se expandem dentro de determinados espaços sociais (BAKHTIN, 2006, p. 261 - 274). Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são tão variados quanto o são as atividades humanas, já que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2006, p. 279).

A noção bakhtiniana de gêneros do discurso é transposta por Maria do Socorro Pimentel da Silva para a realidade dos povos indígenas, a fim de representar os contextos de enunciação em que ocorrem formas específicas de interação dentro das aldeias, como

os rituais e as celebrações tradicionais. Esses espaços sociodiscursivos localizam os sujeitos, em termos de pertencimento, em suas culturas originárias, além de garantirem a vitalidade de seus saberes e de suas manifestações culturais especializadas.

Essa categoria teórica é fundamental, também, nos processos de revitalização das línguas tradicionais, pois estas se relacionam às esferas discursivas em que acontecem as atividades dos falantes, de modo que não podem ser separadas nem de suas vozes, sejam eles localizados no presente ou no passado histórico, nem de seus contextos de enunciação. Tendo em vista que as línguas indígenas guardam as memórias e os conhecimentos ancestrais dos povos originários, a retomada linguística é indissociável da revitalização e do fortalecimento cultural, o que evidencia a necessidade de preservação e fortalecimento das situações de uso de tais línguas.

3.2. A revitalização dos lugares epistêmicos como estratégia para promover a retomada linguística e cultural em Buridina

Uma das principais ações do Projeto de Educação e Cultura Maurehi diz respeito à participação e ao envolvimento de todas as comunidades karajá, com o objetivo de que especialistas e professores de outras aldeias pudessem compartilhar seus conhecimentos sobre a língua e a cultura do povo Iny com os membros de Buridina, além de participarem todos juntos de rituais e celebrações. Nesse processo, cada comunidade desempenha um papel na revitalização dos saberes e na reconstituição dos lugares tradicionais de uso da língua materna, o que abrange práticas ancestrais como rituais, pinturas e produção de artesanato.

Um exemplo que demonstra uma ação efetiva de revitalização dos gêneros discursivos e dos espaços sociodiscursivos do povo Iny em Buridina é a participação dos karajá de Santa Isabel do Morro no Projeto de Educação e Cultura Maurehi. A importância do envolvimento desses indígenas no projeto advém do fato de que eles mantêm "vivos e criativos praticamente todos os espaços tradicionais de produção cultural e de uso da língua Karajá, referências importantes na reconstituição dos espaços sociodiscursivos desse povo e de produção cultural em Buridina" (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 69).

Foi importante, também, a contribuição da comunidade de Tytema, localizada no município mato-grossense de Santa Teresinha, já que toda a população dessa comunidade tem o karajá como primeira língua (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 81). Essa aldeia participa do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi devido à presença de um importante especialista em narração de mitos da sociedade karajá. O contato com esse gênero discursivo é essencial à comunidade de Buridina, segundo Maria do Socorro Pimentel da Silva, pois representa "uma oportunidade de aprendizado da cultura especializada" (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 69).

Essas interações entre as aldeias karajá foram denominadas por Maria do Socorro Pimentel da Silva como "diálogos intraepistêmicos" (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 53). Trata-se de um compartilhamento de saberes e memórias ancestrais do povo Iny, um processo dialógico e ativo que movimenta e vitaliza a cultura Iny. Trata-se de um movimento essencialmente transformador, na medida em que o resgate das epistemologias, dos costumes e dos conhecimentos originários suscita a emergência de uma atitude mais positiva quanto à própria diferença étnico-cultural, um novo posicionamento dentro das dinâmicas sociais do país, com autonomia cognitiva e respeito à própria historicidade e cosmovisão.

O contato intraepistêmico é condição primordial e indispensável ao processo de retomada da língua karajá na aldeia Buridina, já que, durante os encontros, a interação é monolíngue na língua materna, e os participantes discutem sobre a situação sociolinguística de suas comunidades. Nesse sentido, a docente esclarece que,

> durante os encontros de educadores Karajá, que se realizam anualmente, em Buridina, tem-se discutido a situação sociolinguística desse povo. Nesses momentos, os indígenas estudam as variedades da língua Karajá, o bilinguismo diglóssico dessas comunidades, as alternâncias de usos das línguas portuguesa e karajá em sua comunicação, a invasão da língua portuguesa na karajá e o processo de ampliação e de perda dessa língua. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 59)

Embora o aspecto epistemológico não tenha sido mencionado explicitamente nos primeiros escritos de Maria do Socorro Pimentel da Silva acerca do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, é possível observar que a educadora estabelece, de maneira prática, uma indissociável articulação entre língua, cultura e epistemologia. Nessa perspectiva, o reconhecimento dos aspectos identitários e da cosmovisão do povo Iny acontece quando

os saberes são praticados e socializados nos espaços comunitários tradicionais, e essa vivência é compartilhada por meio da língua.

Por esse motivo, podemos afirmar que o Projeto de Educação e Cultura Maurehi representa o primeiro exemplo de materialização das novas bases epistêmicas decoloniais que a docente concebeu e efetivou na região central do Brasil. Essa materialização acontece por meio de dois espaços, idealizados por ela, mas criados coletivamente: a Escola Estadual Indígena Maurehi e o Centro Cultural Maurehi. Esses dois espaços serão melhor discutidos a seguir.

3.2 A Escola Indígena Maurehi e a construção de uma pedagogia específica de revitalização linguística e cultural

A Escola Indígena Maurehi foi criada com o objetivo de criar estratégias para incentivar os adultos a falarem o karajá e para ensinar a língua materna às crianças. Dentro desse propósito, a língua karajá é considerada nas modalidades oral e escrita, conforme seus diferentes usos, os quais podem ser formais – realizados em espaços especializados – ou informais – em espaços do cotidiano.

Uma das estratégias metodológicas empregadas para realizar esse fortalecimento da língua karajá é o letramento com retomada. Consiste na proposição de uma matriz conectada com a ancestralidade, fundamentada em políticas linguísticas de fortalecimento da cultura. Essa prática pedagógica realiza-se de forma contextualizada em termos geográficos e epistêmicos, pois leva em consideração a experiência e a historicidade dos sujeitos.

Do ponto de vista da oralidade, um exemplo de atividade de letramento são as aulas de artesanato. Nessa dinâmica, são fortalecidos os laços culturais, já que as mulheres e os homens ensinam as meninas e os meninos, respectivamente, a confeccionarem peças de artesanato que serão vendidas na loja do Centro Cultural. Assim, além de proporcionar o aprendizado dessa arte a toda a comunidade, as aulas promovem a sustentabilidade e promovem mudanças nas condições sociais e econômicas. Nesse sentido, a professora Maria do Socorro afirma que

> a pauta dos planejamentos de Buridina é composta de objetivos simples, mas os resultados têm sido sempre grandiosos. A comunidade tornou-se artesã na

> tecelagem de algodão, na produção de artefatos de palha, madeira, cabaça, miçangas, cestaria e cerâmica. Há quem sabe contar histórias, há cantores e dançadores Karajá, na comunidade, muitos sabem fazer pintura corporal e grafismo. De fato, diversos lugares culturais epistêmicos já foram (re)construídos, outros ativados, vários relembrados. (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 54)

Outra estratégia é o encontros de educadores Karajá, que envolve especialistas de todas as aldeias karajá, os quais fortalecem tanto os conhecimentos e espaços especializados quanto a língua karajá. Além disso a participação da comunidade de Buridina em rituais tradicionais karajá em Santa Isabel do Morro..

No campo da escrita, destaca-se a proposta de documentação da Língua Karajá, em que são registrados conhecimentos importantes da cultura karajá, como mitos, músicas, pinturas. "alguns espaços tradicionais de uso da língua materna já foram reconstituídos" e outros foram criados. (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 86). Conforme o relato de Pimentel da Silva,

> O contato dos/as aprendizes com a língua pode ocorrer através de várias ações, como a documentação de saberes do povo, começando de atividades simples, como fez a professora Karitxama, andando pelo território indígena com as crianças para documentar nomes de seres que habitam no território: ahu (lago), bdèrade (árvore); nomes de pássaros, como wari (manguari), wrarè (colhereiro), notxiè (gaivota), hèlkyrè (pato), kõrtxi (mu tum); de animais terrestres, como hãlòkòkè (onça), kõri (anta), hãju (paca), budòkè (veado), ixỹ (porco); de peixes, como hãrè tù (pintado), bènora (tucunaré), kanana (jaraqui), hui (traíra), hãrikiri (caranha); de árvores, como kywa (jatobá) tèrokò, (landi), asidèrikò (ipê), raradòkò (copaíba). (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 56)

Observa-se, assim, que o *Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi* contribui para a sobrevivência da língua e da cultura karajá, pois promove a valorização, o fortalecimento e a expansão de situações e espaços discursivos especializado

Quanto às práticas bilíngues, o contato e a interação entre os karajá e os não indígenas tem um aspecto ambivalente. De um lado, enriquece a cultura e a língua karajá; de outro, impõe a cultura e a língua dominante. Para que a interculturalidade fortaleça os usos da língua karajá, é preciso que a prática intercultural adote "um **sistema de ensino** bilíngue de fortalecimento dos usos da língua karajá, mostrando a função dela e da portuguesa", de modo a contribuir "para a formação desses indígenas na convivência nas relações intracultural e intercultural" (PIMENTEL DA SILVA, 2001, p. 95). Nesse caso, o ensino da língua majoritária não significa uma atitude de submissão à cultura

dominante, uma vez que o conhecimento da língua nacional e dos contextos de uso desta confere aos indígenas a possibilidade de negociarem com a sociedade de consumo, sem que sejam enganados em razão do desconhecimento da língua.

A tese de doutorado da professora Maria do Socorro observou o papel do mito na revitalização da língua e da cultura karajá na Aldeia Buridina. Para a realização desse estudo, procedeu inicialmente uma descrição e análise da realidade sociolinguística das comunidades pesquisadas; em seguida, observou os mitos em relação aos contextos em que esse gênero discursivo é utilizado, bem como as vozes que se expressam por meio dele.

A perspectiva adotada, nesse caso, é dialógica e pressupõe a interação entre os diversos sujeitos. Segundo a autora, o resultado do estudo poderia "fornecer subsídios para a elaboração de um planejamento linguístico de manutenção e/ou revitalização da língua materna, a ser desenvolvido na escola e na comunidade, tendo por meta a preservação dos espaços sociais de produção econômica e cultural". (PIMENTEL DA SILVA, 2001)

3.3. O Centro Cultural Maurehi – sustentabilidade e interculturalidade

O Centro Cultural Maurehi compreende uma loja de artesanato e um Museu da Memória Karajá, em que todas as peças documentadas em língua karajá. A revitalização cultural que se realiza nesse espaço não tem apenas o caráter de política epistêmica. Constitui uma fonte de renda que visa a garantir a sustentabilidade da comunidade de Buridina, na medida em que agrega valor financeiro àquilo que se produz com base nos conhecimentos tradicionais.

O museu fica no Centro Cultural Indígena de Aruanã, inaugurado em 1994, a partir do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi. Uma vez que o referido projeto estimulou a retomada da língua karajá e a produção de artesanato indígena, o centro coloca-se como espaço de comercialização dos objetos produzidos por homens e mulheres Iny.

Este capítulo encontra-se, ainda, embrionário, pois a metodologia inicialmente definida para sua abordagem é de caráter participativo e dialógico. Essa abordagem, entretanto, não pode ser realizada em decorrência da pandemia de Covid-19, que

inviabilizou o contato interpessoal. Em muitos momentos, cogitei removê-lo desta pesquisa, entretanto eu optei por mantê-lo no trabalho, e pretendo realizar ainda a pesquisa presencialmente, pois a transformação efetivada em Buridina me leva a cogitar que as ações da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva junto a essa comunidade articula práticas de retomada linguística e ações de agenciamento dessa população.

CAPÍTULO 4 – O NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: UMA NOVA BASE EPISTÊMICA INTERCULTURAL PARA A DECOLONIZAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No capítulo anterior, apresentamos e discutimos articulações da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva junto aos Iny, as quais resultaram na construção e na efetivação do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, na comunidade de Buridina, em Aruanã. Observamos que a materialização dessa proposta promoveu uma profunda transformação social, econômica e intelectual na referida comunidade, por meio da revitalização e do fortalecimento dos saberes, dos espaços sociodiscursivos e da língua tradicional do povo Iny, os quais estavam enfraquecidos e ameaçados de extinção, de modo que a própria sobrevivência dessa população se encontrava comprometida.

Nesse processo, a escola teve importância central e imprescindível, pois foi o espaço onde ocorreram as principais construções sociais, políticas e epistêmicas em favor da sustentabilidade da aldeia, bem como da relação justa e igualitária entre aldeia e cidade. Essa experiência serviu como um modelo para a construção de outros projetos transformadores com vistas ao fortalecimento de sociedades historicamente minorizadas. A potência da educação escolar na construção dessa proposta serviu como base para que uma série de ações se efetivassem em outras escolas indígenas da região central do Brasil, entretanto tornou evidente a necessidade de uma reformulação nos paradigmas político-educacionais das universidades brasileiras, a fim de que os docentes indígenas estivessem preparados para atuar em tais contextos de escolarização.

É nesse intento que se funda o Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás e, posteriormente, o Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), espaço construído excluído exclusivamente para sediar o referido curso e servir como centro de articulação plural e coletiva para a capacitação de docentes indígenas. Ambos os projetos foram idealizados pela professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, de maneira coletiva e dialógica, com base nas demandas de professores indígenas de diversas localidades da Bacia do Araguaia-Tocantins, conforme elucidaremos a seguir.

Neste capítulo, destaco as principais articulações da professora Maria do Socorro com intelectuais e professores da Universidade Federal de Goiás, lideranças indígenas e

representantes de órgãos do setor público em favor da implementação dessa proposta inovadora de formação superior de docentes indígenas. Tendo em vista o pioneirismo da referida professora na idealização e na materialização desse importante projeto político e educacional e a expressividade das transformações efetivadas, a partir de então, no campo da educação intercultural e da educação escolar indígena, procuro consagrar o papel de referência dessa educadora como uma grande pensadora da interculturalidade crítica.

A fim de ressaltar a potência do pensamento e da obra de Maria do Socorro Pimentel da Silva e o seu protagonismo na criação de uma nova base crítica teórico-metodológica decolonial na região central do Brasil, proponho uma discussão sobre a nova base epistêmica e a expressiva produção intelectual que se produz no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Nessa abordagem, considero os fundamentos políticos, conceituais, metodológicos e epistemológicos concebidos e sistematizados para vertebrar esse novo paradigma de produção de conhecimentos e de capacitação de docentes indígenas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, considero os conceitos mobilizados no Curso de Educação Intercultural da UFG e as novas formas de produção de conhecimentos que viabilizam a construção de um novo paradigma epistemológico no ambiente acadêmico em favor da democratização do ensino superior e da capacitação de docentes indígenas aptos a promover transformações sociais e políticas em suas comunidades. A fim de refletir sobre esse “novo repertório conceitual para se pensar a educação escolar, a universidade e o mundo” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 14), observo como os conceitos de interculturalidade crítica, contextualização e transdisciplinaridade se materializam na matriz curricular do curso, sobretudo por meio dos temas contextuais.

No que tange às categorias práticas por meio das quais a reestruturação epistemológica se efetiva no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, destacamos o Estágio Pedagógico e o Projeto extraescolar, cujas dinâmicas são planejadas e construídas de forma coletiva nos comitês. A relevância desses projetos para a construção da base epistêmica do Curso de Educação Intercultural consiste no protagonismo dos professores indígenas como pesquisadores de suas culturas, com o envolvimento dos sábios e anciões, a fim de que sejam produzidos conhecimentos e práticas pedagógicas em benefício da comunidade.

Enfatizo também a centralidade das políticas linguísticas e epistêmicas, as quais acompanham os interesses das comunidades. Nesse sentido, essas políticas podem ser intraculturais, quando promovem a valorização das línguas e epistemologias indígenas, ou interculturais, quando articulam conhecimentos de diferentes matrizes culturais, ou quando são pautadas pela prática bilíngue. Destacam-se também as políticas de retomada linguística e epistêmica, além da documentação de saberes indígenas, que são importantes estratégias para a revitalização e o registro de conhecimentos enfraquecidos ou adormecidos, os quais estariam condenados a desaparecer à medida que ocorresse a morte dos anciões, guardiões das memórias e da tradição oral.

Para proceder essa discussão, tomo como base metodológica fontes bibliográficas, sobretudo publicações de professores e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural, egressos e ativos, além de experiências que eu presenciei no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e entrevistas com professores e alunos do Curso de Educação Intercultural da UFG. Apresento aqui, respeitosamente, algumas reflexões que são antes de tudo um diálogo meu com a experiência de educação intercultural, a maneira como eu me aproprio dessa vivência.

Compreendo que essa abordagem metodológica é adequada, na medida em que se trata de um processo educacional que tem como categorias recorrentes as experiências de vida e as narrativas orais. Assim como a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva colocou-se em posição de escuta e abertura para aprender antes de ensinar, ao longo de sua trajetória docente, eu me coloquei em situação de escuta para compreender a profundidade e o alcance da grande produção efetivada, no campo da decolonialidade, por meio da nova base epistêmica em ação no Curso de Educação Intercultural da UFG.

As experiências evocadas por meio dessa pesquisa evidenciam que o Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena não é apenas um centro de formação acadêmica, mas um espaço fundamental para a construção e a expansão de um novo paradigma epistemológico que promove a democratização do ensino superior, ao mesmo tempo em que transforma a realidade dos povos indígenas do Brasil. A consequência dessa articulação entre modos pedagógicos e saberes distintos na universidade é a emergência de nova concepção de fazer científico e intelectual, com vistas à construção de uma sociedade plural em termos culturais, linguísticos e epistemológicos.

4.1. O Curso de Educação Intercultural da UFG: inovação pedagógica e metodológica para a formação de pesquisadores, professores e intelectuais indígenas

Embora as garantias legais positivadas, no âmbito da educação escolar, a partir de 1988, tenham assegurado às populações indígenas o direito de definir as propostas pedagógicas e as políticas linguísticas mais pertinentes às necessidades e aos valores de suas comunidades, a materialização dessa conquista não deixou de ser um desafio. Restava, ainda, a difícil tarefa de ultrapassar a esfera normativa e exercer essa autonomia no cotidiano das escolas indígenas. A materialização desse propósito depende de que os professores conheçam e valorizem os aspectos identitários de seus povos, como a(s) língua(s), a historicidade e a organização social e econômica, bem como as dinâmicas que se estabelecem na relação ente suas comunidades e outras culturas.

Nessa perspectiva, o professor e intelectual indígena Gersen dos Santos Luciano defende a importância da "capacitação dos membros do movimento, das organizações e das comunidades indígenas para superar as deficiências técnicas e políticas na condução das lutas em defesa dos direitos indígenas", sobretudo "diante de uma sociedade cada vez mais complexa, tecnocrática e tecnicista". O autor acrescenta que esse desafio depende de que seja garantida "uma educação ou formação política e técnica para os índios de maneira geral, necessária para que eles ampliem suas capacidades de compreensão e de interação com o complexo mundo branco", sem que precisem "abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores" (LUCIANO, 2006, p. 84-85).

O *Curso de Educação Intercultural* da Universidade Federal de Goiás surge a partir dessa necessidade e tem o objetivo de habilitar os professores indígenas da região Araguaia-Tocantins para desenvolverem projetos pedagógicos específicos e diferenciados nas escolas de suas comunidades, tanto em nível fundamental quanto em nível médio. Segundo a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (2009, p. 76). o que motivou a materialização desse projeto foram as solicitações de lideranças indígenas da região central do Brasil, que buscavam um espaço de capacitação para promoverem projetos de fortalecimento de suas culturas e comunidades. Com base nessas demandas, a partir do ano de 2005, foram articuladas reuniões e seminários, tanto nas aldeias quanto na Universidade Federal de Goiás, juntamente com especialistas e professores indígenas

de diversos etnoterritórios do Brasil e em parceria com docentes da Universidade Federal de Goiás, como

> o Professor Leandro Mendes Rocha, da Faculdade de História; a Professora Joana Aparecida Fernandes Silva e o Professor Marco Antônio Lazarin, da Faculdade de Ciências Sociais; e a Professora Dalva Eterna Gonçalves Rosa, assessora para Estudos e Projetos de Licenciatura/PROGRAD-UFG (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 41).

Participaram também dessa articulação alguns representantes de setores estatais, como o MEC e a FUNAI, além das Secretarias de Educação dos estados de Goiás, Tocantins e Maranhão. De maneira dialógica, coletiva e plural, foram apresentadas as necessidades das comunidades e as discutidas as políticas a serem implementadas na construção dos projetos pedagógicos.

A atuação de Maria do Socorro Pimentel da Silva foi fundamental nesse processo, pois ela conhecia a realidade dos povos indígenas da região do Araguaia-Tocantins e compreendia a situação sociolinguística de muitas das comunidades que se localizam nessa bacia hidrográfica. Além disso, suas experiências em escolas indígenas e, principalmente, na concepção e na execução do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, evidenciaram a potência da articulação conjunta e comunitária na construção de paradigmas decoloniais de educação escolar e demonstraram que "qualquer ação de descolonização se faz respeitando a força do povo, seu querer, suas memórias e suas reivindicações" (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 42).

Ao longo de dois anos de articulações coletivas e debates, a referida docente refletiu sobre as reivindicações dos professores e empenhou-se na concepção e na sistematização de categorias teóricas e práticas de educação intercultural para a formação de docentes indígenas. Com base nessa fundamentação epistêmica, foi elaborado o *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Intercultural Indígena*, no ano de 2006, conforme esclarece a docente:

> a elaboração da proposta do curso aconteceu em reuniões do grupo, em debates nas aldeias indígenas dos povos Karajá, Tapuia, Xerente, Javaé, Krahô, Apinajé; e em seminários na UFG, tendo contado com a participação de professores indígenas e suas lideranças, de representantes do MEC (SECADI e SESU), FUNAI, Centro de Trabalho Indigenista e Secretarias de Educação dos estados de Goiás, Tocantins e Maranhão. Nos debates e seminários realizados, foram surgindo os eixos do curso, sem jamais perder de vista que a diversidade exige a contemplação da leitura de realidades, de riquezas culturais, ambientais, de visões de mundo, de conhecimentos, humanidades, espiritualidades, territorialidades. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 42)

A partir dos princípios teórico-metodológicos formulados nesse projeto, o então denominado *Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas* foi implementado no ano de 2007 (PPC 2023, p. 34). A primeira turma de professoras e professores indígenas no Curso de Educação Intercultural foi formada em 2007, e era composta por 59 alunos, pertencentes a 8 povos: Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé, Tapuia e Xerente.

Até 2013, o Curso de Educação Intercultural acontecia no prédio da Faculdade de Letras da UFG, no Campus Samambaia. Em 2014, foi inaugurado o prédio do *Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena*, concebido com o propósito de servir como local específico para o acolhimento e a formação de professores indígenas na UFG. A construção desse espaço resultou de uma solicitação feita pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e atendida pelo então reitor, Edward Madureira Brasil. A respeito dessa conquista, reproduzimos o relato da referida docente, que destaca a sua atuação sob uma óptica pessoal e afetiva:

> menciono a inauguração do prédio do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, sede do Curso de Educação Intercultural, ocorrida em 2014. Naquela época, o professor André Marques do Nascimento assumia a coordenação do curso. O prédio, no entanto, era um projeto da minha gestão com o apoio do então reitor. Por essa razão, o novo coordenador solicitou-me que fizesse o discurso (a seguir) de inauguração do prédio. Ter um prédio específico para o Núcleo Takinahakỹ é uma vitória. Tenho orgulho de ter lutado por isso, pois sei como é importante para os indígenas ter seu lugar na universidade. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 49)

A arquitetura do prédio apresenta uma peculiaridade significativa, que é o seu formato circular. Essa característica estrutural singular representa uma distinção em relação a todos os outros prédios da UFG, cuja estrutura é baseada em linhas retas e em espaços quadrangulares. A configuração circular do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena reflete, no plano físico, a circulação dos saberes que caracteriza a base epistêmica de educação intercultural efetivada nesse espaço. No discurso de inauguração do prédio, em 2014, a professora Maria do Socorro agradece o engenheiro responsável pelo projeto, Juracy Coelho de Oliveira, e ressalta que a obra é condizente com as formas de organização espacial e as tecnologias dos povos indígenas.

> Agradeço de modo especial ao engenheiro Juracy Coelho de Oliveira por ter atendido com prazer à demanda dos indígenas, e por todo seu empenho na construção do prédio e pelo requinte artístico, organização espacial, e respeito às tecnologias indígenas empregadas na construção desse belo prédio, que é o Núcleo Takinahaky. Um centro de excelência de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolvem-se nesse centro vários projetos de pesquisas financiados pelos programas PIBID/CAPES, Observatório/CAPES, PET/Diversidade/FNDE e Saberes Indígenas na Escola/FNDE. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 51)

O nome Takinahakỹ significa “grande estrela” e tem origem em um mito que trata da história das sementes e das plantas que existem na terra e nas roças karajá. O mito é contado na aldeia Tytema, por um narrador do sexo masculino ou do sexo feminino, o que implica alteração morfológica, tendo em vista que a língua karajá apresenta diferenças entre a fala masculina e feminina. A professora optou pelo termo na fala feminina, já que a escolha do nome foi feita por ela.

Pouco mais de uma década depois, o número de povos indígenas que integram o corpo discente do referido curso é de aproximadamente 300, os quais são “pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais, dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, onde há uma demanda crescente pela formação de professores/as indígenas que atuam e/ou possam atuar em suas escolas” (PIMENTEL DA SILVA, 2019, p. 4).

> Atualmente, o curso de Educação Intercultural conta com cerca de 300 alunos e alunas indígenas, sendo a maior parte, professores e professoras indígenas, dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Minas Gerais, os quais pertencem a 27 distintas etnias, a saber, Apinajé, Bororo, Kanela do Araguaia, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waurá, Yawalapiti, Yudjá/Juruna. (PPC 2019/2023)

Esses povos enfrentam conflitos semelhantes na relação com a sociedade não indígena, pois suas comunidades foram ameaçadas pela exploração de minérios, pela expansão da atividade agropastoril, pelas missões religiosas e pelos aldeamentos. A educação intercultural é uma oportunidade para que os professores indígenas dessas comunidades possam, juntos, “definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras e traçarem políticas de desenvolvimento sustentável” (PIMENTEL DA SILVA; FERNANDES; ROCHA; LAZARIN; ROSA, 2006, p. 7)

O curso auxilia os professores indígenas a formular os currículos, as propostas educacionais e as metodologias de ensino das escolas indígenas, com base na realidade de cada comunidade, a fim de garantir o direito à diferença étnica e fortalecer suas culturas e suas línguas, de modo que

> o professor indígena tenha acesso a uma formação que lhe permita trabalhar com ensino monolíngue, bilíngue ou outro. Com a formação proposta pelo curso ora apresentado, o professor formado será não apenas um especialista, mas um profissional capaz de contribuir com a melhoria do ensino em sua

comunidade (PIMENTEL DA SILVA; FERNANDES; ROCHA; LAZARIN; ROSA, 2006, p. 11)

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG estrutura-se por meio de uma matriz básica e de três matrizes específicas de formação de professores. Ambas são elaboradas com base em "temas referenciais" – "interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnicidade, autonomia e alteridade". Os temas referenciais articulam-se aos eixos e princípios do curso que dizem respeito à interculturalidade, à diversidade e à valorização dos aspectos identitários dos povos indígenas que lhes conferem autonomia e alteridade, conforme discutiremos de maneira mais acurada no tópico seguinte.

A formação do professor indígena, no nível da graduação, estrutura-se em uma matriz de formação básica, que tem a duração de dois anos, e uma matriz de formação específica, que tem a duração de três anos. Após a conclusão da matriz básica, os alunos escolhem uma das áreas do conhecimento das matrizes específica, ou seja, ciências da linguagem, ciências da cultura ou ciências da natureza (PPC 2023, p. 32).

A base epistêmica do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena também abrange três propostas para a formação continuada dos professores indígenas, as quais visam à capacitação destes para atuarem como docentes, pesquisadores e gestores de escolas indígenas: a Especialização, a Ação Saberes Indígenas na Escola e o mestrado intercultural. As duas primeiras foram efetivadas, entretanto o mestrado não pôde ser implementado.

No ano de 2019, parte do corpo docente do NTFSI participou coletivamente da construção de um projeto de mestrado intercultural, que previa a continuidade da formação docente, em nível de pós-graduação, segundo as mesmas bases epistêmicas do Curso de Educação Intercultural. O documento obteve parecer favorável por parte da Avaliação de Propostas para Cursos Novos (APCN) da Universidade Federal de Goiás, entretanto foi negado pela Câmara Superior de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG, em um segundo parecer, de número 6/2019/CSPPG, em função da fragilidade na composição do corpo docente e da "ausência de qualquer documento de apoio/ concordância, seja por parte dos docentes indicados para integrarem o novo mestrado".

Essa inexpressiva adesão de parte do corpo docente do NTFSI constituiu um impedimento à continuidade do processo de inclusão epistêmica e democratização do

fazer científico iniciado a partir do Curso de Educação Intercultural da UFG. A consequência dessa descontinuidade é a manutenção do paradigma de exclusão que mantém os povos indígenas segregados dos espaços de decisão e de produção de conhecimento, impedidos de conquistarem títulos acadêmicos elitizados, como o título de mestre ou doutor. Além disso, no âmbito profissional, essas populações historicamente minorizadas permanecem impossibilitadas de figurarem nas universidades em posições de produtoras de conhecimentos.

Já o curso de Especialização em "Educação Intercultural e Transdisciplinar - Gestão pedagógica" efetivou-se, em 2012, com 50 alunos. Em 2014, foi formada a segunda turma, também com 50 alunos. A articulação entre a UFG e as comunidades efetivada por meio da Especialização teve como principal objetivo a fundamentação dos Projetos Político-pedagógicos (PPPs). Segundo Maria do Socorro Pimentel da Silva,

> a reivindicação de uma especialização para discutir e construir PPPs foi entendida por nós, professores (as), como algo positivo. Representa o impacto do curso de Educação Intercultural na formação política e pedagógica desses profissionais. Na UFG, construímos, de forma coletiva, a base de fundamentação dos PPPs e, nas comunidades, as matrizes curriculares, que se contextualizaram nas matrizes culturais. Reflexões vindas dos debates com as comunidades foram dando forma a essa proposta pedagógica. Todos e todas participaram dos debates – mães, artesãs, artesãos, lideranças, pescadores, cantores, jovens, crianças. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 52)

Esse documento representa uma poderosa estratégia para que os professores consolidem as habilidades não somente na docência, mas também na gestão das escolas. Nas comunidades, essa construção viabiliza a elaboração das matrizes curriculares, de forma contextualizada, com a participação de todos os seus membros, o que é fundamental para a melhoria das condições de vida desses povos, pois as escolas indígenas têm o objetivo de servir aos interesses das comunidades e fortalecer suas dinâmicas sociais.

Por fim, a formação continuada do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena compreende a Ação Saberes Indígenas na Escola. Trata-se de um importante projeto que é resultado de uma iniciativa do Ministério da Educação, em colaboração com docentes da área de educação intercultural, como a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, e tem o propósito de oferecer, aos professores indígenas, formação bilíngue ou multilíngue, com ênfase em letramento e numeramento, tanto em línguas indígenas quanto em português. A ação realiza-se por meio de Redes e Núcleos de formação de

docentes indígenas em perspectiva intercultural. A Universidade Federal de Goiás faz parte da Rede UFG/UFMA e UFT, que abrange territórios etnoeducacionais da região do Araguaia/Tocantins.

O programa Ação Saberes Indígenas na Escola contribui para que os alunos egressos do Curso de Licenciatura em educação intercultural indígena fortaleçam sua capacidade de articulação com vistas ao fortalecimento dos saberes intraculturais e do intercâmbio com o mundo não indígena. Por meio desse fortalecimento, revitalizam-se as dinâmicas sociais de seus povos, que estiveram durante muitos anos adormecidas, sendo resguardados apenas pelos sábios, porém impedidas de serem habitadas pelos membros da aldeia, o que acabaria por condenar esses saberes à extinção após a morte dos anciões.

4.2. Fundamentos teóricos, coteóricos e metodológicos para a formação de docentes indígenas na perspectiva intercultural e transdisciplinar

O Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena é um espaço de articulação coletiva, plural e colaborativa que representa uma nova concepção de universidade, de ciência e de sociedade. Por esse motivo, o eixo primordial de articulação dessa nova base epistêmica é a diversidade. Nesse centro acadêmico, as salas de aula são plurais – já que compreendem a coexistência de pessoas diferentes, com saberes e línguas distintas – e as dinâmicas pedagógicas são dialógicas, de modo que favorecem reflexões e ações conjuntas com vistas à construção de outras formas de conhecimento.

Essa proposta pedagógica fundamenta-se em uma base epistêmica cujo propósito é "atuar com base em um pensamento-outro, evidenciado a partir de uma relação simétrica com os saberes indígenas" (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 15). O espaço de conhecimento que se produz a partir dessa lógica visa à democratização do ensino superior, tendo em vista que a concepção universalizante que predomina nas universidades funciona com base em uma cultura única e exclui as populações que carregam consigo outros modelos de produção de conhecimento.

Essa perspectiva é fundamental para que a democracia se efetive plenamente no âmbito social, cultural, linguístico e epistêmico, de modo que as diferenças coexistam com alteridade plena. Isso implica que o "pluralismo político" previsto na Constituição da República Federativa do Brasil seja materializado em favor de uma sociedade diversa,

justa e solidária, em que todos os grupos e povos participam das decisões políticas e dos espaços de produção de conhecimento e de tomada de decisões do país.

No ordenamento jurídico brasileiro, a pluralidade é reconhecida tanto na sessão dedicada à cultura (ART. 216), em que se legitima e valoriza a “integração e interação entre culturas”, com ênfase nas “culturas populares, indígenas e afro-brasileiras”, quanto na sessão dedicada à Educação (ART. 206, III), em que é assegurado o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Nas dinâmicas sociais do país, entretanto, a aplicação prática desse conceito normativo é um desafio, pois as diferenças representam conflitos de interesses e, normalmente, ensejam a manifestação de diferentes formas de preconceito.

Por esse motivo, a valorização da diversidade no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena é uma estratégia política que se articula aos projetos de transformação social reivindicados pelas populações minorizadas em favor de sua sobrevivência e da reconstrução de sua autonomia cognitiva. Mais que um direito, a diversidade é um recurso educativo que gera saberes e fazeres, valoriza capacidades e competências essenciais à construção de paradigmas anti-hegemônicos e anti-coloniais de educação e sociedade.

Esse diálogo com as diferenças está pautado no eixo da solidariedade, de modo que se estabeleçam “novas relações de convivência a partir de outras dinâmicas e epistemologias” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 12) que apontam para a possibilidade de “atuar com base em um pensamento-outro, evidenciado a partir de uma relação simétrica com os saberes indígenas” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 15). A solidariedade está atrelada à própria razão de ser do NTFSI – um espaço que busca superar a perspectiva hierarquizante e elitista que predomina nas universidades, por meio da articulação conjunta e plural entre povos que vivem realidades bastante distintas, de modo a garantir que eles tenham acesso aos conhecimentos acadêmicos e façam parte dos espaços de produção de conhecimento.

A diversidade e a solidariedade articulam-se, no microcontexto da UFG, para promover transformações no macrocontexto social, de maneira a produzir ações efetivas em favor da sustentabilidade dos povos indígenas em formação. Assim, por meio da elaboração de projetos pedagógicos e materiais didáticos diferenciados, esses povos ampliam sua capacidade de sobrevivência e criam mecanismos de fortalecimento econômico, social e cultural.

Tendo em vista a difícil tarefa de articular as diferenças que se apresentam em contextos culturalmente e linguisticamente diversos, o princípio teórico-ideológico central que fundamenta a proposta Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena é a interculturalidade. Essa concepção se materializa no curso mediante um diálogo respeitoso e crítico entre professores indígenas e não indígenas, com vistas à construção de um repertório amplo e recíproco de conhecimentos que englobe diferentes concepções epistemológicas, uma troca de saberes que integre as diferenças e rompa com a concepção homogeneizante que caracteriza o pensamento científico ocidental. Essa inclusão epistêmica no ensino superior representou um importante avanço na consolidação do direito à educação escolar diferenciada, pois oportunizou a capacitação de professores indígenas aptos a promover a construção de "uma escola que atendesse às suas demandas e não às políticas externas" (PPC 2019/2023, p. 30).

Interculturalidade é uma palavra polissêmica que pressupõe a diversidade e a interação desafiadora entre sujeitos de identidades distintas. Esse conceito se expande no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, principalmente como resultado das críticas ao conceito de multiculturalismo postulado pelos então recentes estados nacionais democráticos e da necessidade de repensar as relações entre culturas em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural. Na perspectiva multiculturalista, a diversidade cultural é reconhecida pelo Estado, entretanto esse reconhecimento não ultrapassa o âmbito normativo, pois as assimetrias nas relações de poder não são problematizadas e, desse modo, não se eliminam as diversas formas de preconceito e exclusão que acontecem no contato entre culturas.

Em zonas de contato interétnico onde as diferenças promovem turbulências e geram impactos nos seres envolvidos, essa simples aceitação das diferenças não é capaz de promover equidade entre povos, culturas e classes sociais, já que perpetua o discurso colonizador e reforça certos estereótipos que sustentam a discriminação e a exclusão das culturas minorizadas. Essa forma de "interculturalidade funcional" (TUBINO, 2005, p. 2) reflete o pensamento ocidental, que opera com base em uma visão multicultural, porém hierárquica e autoritária de sociedade.

No Brasil, por exemplo, a incorporação do conceito de interculturalidade no ordenamento jurídico ao longo das décadas de 1980 e 1990 tenha ampliado significativamente o alcance das políticas públicas no âmbito educacional, a materialização dessas diretrizes nos contextos de escolarização indígena não deixou de

ser um desafio. Na Região Araguaia-Tocantins, que constitui o foco desta análise, são muitos os desafios que persistem e inviabilizam a construção de uma nova concepção de educação escolar indígena, conforme esclarece Maria do Socorro Pimentel da Silva:

> de acordo com os nossos estudos, desenvolvidos em parceria com os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural, as escolas da Região Araguaia-Tocantins ainda não são, de fato, nem bilíngues nem interculturais. Elas continuam enquadradas nos cânones da cultura hegemônica, porque as línguas indígenas e, consequentemente, os conhecimentos são tratados de forma periférica, fazendo parte de projetos pedagógicos pensados em uma visão monolíngue e monocultural. Esse tipo de educação contribuiu e ainda contribui para o apagamento da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros, em favor da assimilação da cultura do colonizador, pois ensinava e ensina aos alunos indígenas a história, a língua, a cultura e a arte do colonizador, em nada refletindo a vida dos indígenas, seus saberes, suas línguas. (PIMENTEL DA SILVA, 2012, p. 14)

Diante das limitações do multiculturalismo como alternativa à colonialidade que se impõe no campo político, social e epistemológico, sobretudo nos países latino-americanos e africanos, torna-se imperativa a construção de um novo paradigma acerca da diversidade, com base no diálogo e na participação conjunta das diferentes culturas nas tomadas de decisões e nas relações de poder que se desenvolvem tanto em âmbito nacional quanto mundial. Por esse motivo, na década de 1990, emerge um novo entendimento sobre a interculturalidade, denominado “interculturalidade crítica”, cuja abordagem considera as dinâmicas de contato entre culturas de maneira reflexiva e crítica, abrangendo aspectos como poder, desigualdade e justiça social.

Essa perspectiva crítica acerca da interculturalidade visa a promover a superação de preconceitos históricos que recaem sobre culturas não ocidentalizadas, de modo a romper com a visão exótica ou romantizada que predominou no imaginário das sociedades hegemônicas em decorrência do silenciamento e da estigmatização dos grupos não hegemônicos. Trata-se, assim, de um “princípio ideológico” que “provém de um movimento étnico-social” de caráter contra-hegemônico e emancipador, conforme esclarece a pedagoga Catherine Walsh (2006, p. 22). Nas palavras dessa educadora, cujo trabalho é uma importante referência nesse campo teórico,

> Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2019, p. 9)

No Brasil, a interculturalidade crítica tem sido fundamental como ferramenta de transformação social, especialmente na área da educação escolar indígena, pois coloca em evidência conhecimentos e epistemologias que, até então, eram desconsiderados como legítimos dentro das concepções civilizatórias do mundo moderno. Nesse processo, o fortalecimento dos povos e comunidades tradicionais torna-se realidade quando os membros da comunidade escolar são capazes de problematizar a realidade e confrontar o discurso monológico da modernidade e da colonialidade, que condenou os saberes tradicionais ao espaço da exclusão e da subalternização e normalizou a superioridade da cultura nacional, de caráter eurocêntrico, em relação às culturas originárias do país.

Tendo em vista que a educação intercultural é um processo complexo e multifacetado, as transformações necessárias para garantir a autonomia das populações autóctones na proposição de seus projetos de ensino demandam ações no âmbito político, pedagógico, linguístico e epistêmico. Sob a óptica de Antonella Tassinari e Izabel Gobbi (2009), o reconhecimento das pedagogias tradicionais é um desafio para a educação escolar indígena, tendo em vista que, desde o surgimento das primeiras escolas brasileiras, é a racionalidade europeia (cartesiana, cristã, mercadológica) que determina quais formas de produção de conhecimento são adequadas ao processo de formação dos indivíduos. A reprodução dessas epistemologias, por não levar em consideração a historicidade e a autonomia cognitiva dos povos indígenas, não pode promover senão exclusão ou assimilação cultural.

A superação desse paradigma excludente e o rompimento com a perspectiva ideológica de educação escolar baseada em teorias comportamentalistas e totalizantes exigem a elaboração de projetos político-pedagógicos e materiais didáticos específicos produzidos mediante formulações autônomas e pautados pelas dinâmicas sociais e culturais dos contextos de escolarização. Essa autonomia é importante na medida em que certos conceitos e epistemologias não podem ser compreendidos ou transmitidos por meio dos métodos educativos convencionais. Sobre esse aspecto, reproduzimos as palavras de Bruno Ferreira Kaingang, educador e intelectual kaingang que foi o primeiro indígena a conquistar o título de doutor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é uma referência no campo da educação intercultural e da educação escolar indígena:

> os indígenas possuem estratégias, conhecimento, sabedorias, ciências, tecnologias, jeito próprio de aprender e ver o mundo a partir de outras referências próprias de suas raízes culturais. Por mais que tenha suas histórias de negação, essas histórias estão carregadas de contribuições muito presentes nas sociedades não indígenas, mesmo que de forma invisível. Isso precisa ser

> reconhecido e precisa ser visto por todos como contribuições positivas dos povos indígenas. Diante disso, quando pensamos numa escola indígena, estamos pensando em estratégias pedagógicas para tornar visíveis práticas educativas para as sociedades não indígenas que desde sua chegada aos territórios indígenas desfrutaram dos conhecimentos, das ciências e dos saberes indígenas. A negação de nossa humanidade deve ser superada a partir do reconhecimento das lutas indígenas, do reconhecimento de diferenças numa relação intercultural, que vai além das relações humanas, mas sim no fortalecimento das relações indígenas com a natureza, de respeito e equilíbrio, garantindo às gerações um mundo equilibrado, um Bem Viver, um outro mundo possível. (FERREIRA Bruno, 2022, p. 26)

Essa autonomia se efetiva quando "os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo", conforme esclarecem as educadoras Vera Maria Candau e Kelly Russo (2010, p. 157). As autoras acrescentam que

> a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum "indígena" e a ter reconhecimento e espaço internacional. (...) A experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluíram uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas. (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 157 e 158)

Com base nesse entendimento, a educação intercultural bilíngue representa "uma tomada de consciência da própria lógica cultural da comunidade e de sua contextualização em relação ao mundo contemporâneo", conforme esclarece o antropólogo e professor Alexandre Ferraz Herbetta (2016, p. 172). Desse modo, as escolas diferenciadas são espaços de articulação política, social e pedagógica, onde acontece o conhecimento e o reconhecimento das epistemologias e práticas socioeducativas tradicionais, ao mesmo tempo em que se desenvolvem mecanismos que possibilitam um intercâmbio com a sociedade não indígena. Nesse sentido,

> no caso dos indígenas, estes estão em busca de uma educação como manejo de mundos. A escola indígena dentro da comunidade, é vista como grande instrumento de luta política e é daí que vamos entender o político e o pedagógico. A educação para os povos indígenas é um meio de transformar o mundo, e essa é a compreensão que nós, não indígenas, deveríamos adotar. Uma proposta de educação contextualizada, um espaço alegre, comprometido com a existência de novos e diferentes saberes, línguas e culturas. (MACHADO, GOMES E ANDRADE, 2016, p. 25)

A fim de que as escolas indígenas sejam, de fato, espaços de construção de novas oportunidades “que conduzam os povos indígenas a um novo patamar de vida nos cenários local, regional, nacional e global” (PIMENTEL DA SILVA; NAZÁRIO; DUNCK-CINTRA, 2016, p. 179), é imprescindível que a formação docente intercultural considere a necessidade de articulação entre dinâmicas sociais e epistêmicas distintas. Essas diferenças devem ser movimentadas e valorizadas, nos diferentes contextos, como formas legítimas de produção de conhecimento, conforme nos ensina o professor Bruno Ferreira kaingang:

> a importância do professor indígena, a importância das universidades como parceiras, é muito grande. Quando as universidades acolhem esses indígenas para esse debate, estão acolhendo outras epistemologias. Esses indígenas têm a compreensão de sociedade diferente, pois possuem outras referências vindas de suas ancestralidades, fontes de seus conhecimentos e saberes, cada indivíduo indígena vem carregado da coletividade. Cada indígena, cada estudante indígena representa uma coletividade, ele não é um indivíduo isolado, ele é uma coletividade. E é essa coletividade que é a diferença na universidade. Acredito que a gente transforma uma sala de aula na universidade pela nossa coletividade, mesmo às vezes sendo invisível nela. Essas reflexões, enquanto indígenas, que são levadas para a universidade, trazem a luta por nossa sobrevivência, mas também representam a capacidade de se contribuir para a construção de outra sociedade possível, baseada na reciprocidade. É a partir dessa compreensão que nós povos indígenas temos que construir uma escola que dê conta desse nosso jeito de ser, de estar, de viver, de conviver. Essa ida indígena para a universidade é uma necessidade de nossa resistência contemporânea. (FERREIRA, Bruno, 2022, p. 30)

Essa reflexão evidencia, sob diferentes aspectos, a importância do conceito de “esticar”, que compõe a nova base epistêmica do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e traduz uma ideia de conexão, um “processo de associação entre domínios”. Trata-se de uma categoria teórica que expressa uma movimentação, uma dinâmica multidimensional de associações que se efetivam em âmbito geográfico, social, simbólico e em ações de sustentabilidade (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA. 2018, p. 20-21).

Nesse sentido, a presença dos professores indígenas nas universidades representa a ação de esticar em seus múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, o deslocamento entre as aleias e as instituições de ensino superior efetiva a ação de esticar no domínio geográfico; a articulação entre saberes e epistemologias distintas efetua essa dinâmica no plano simbólico; o encontro entre sujeitos com concepções distintas de sociedade realiza essa articulação no âmbito social; por fim, a construção de novas referências de convivência

intercultural com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária materializam o processo de esticar em favor da sustentabilidade.

As novas dinâmicas e epistemologias que se entrecruzam no ambiente acadêmico manifestam a circulação de saberes diversos e produzem um novo conhecimento, de matriz intercultural. Por ser “um espaço destinado à pesquisa, extensão e formação no campo da educação intercultural, específica e diferenciada” (PPC 2019/ 2023, p. 41), a interculturalidade é um conceito importante tanto para a população indígena quanto para a população não indígena, que é responsável pelo racismo epistêmico que segrega os povos indígenas e elitiza o fazer universitário. Bruno Ferreira Kaingang defende, nesse sentido, que

> temos que fazer com que essa interculturalidade seja uma prática efetiva de dialogo e não seja só da escola indígena, porque me parece que quando falamos de interculturalidade, falamos de práticas indígenas e não falamos da prática que não é indígena. Essas compreensões, os estudantes indígenas no meio acadêmico, fora da comunidade indígena, elas proporcionam essas reflexões. E, começam a ter voz, porque os indígenas precisam ter voz, precisam ser escutados e tornar visíveis suas compreensões de mundo. Nesse sentido, a importância dos cursos interculturais, espaço- -tempo onde os indígenas são escutados, onde o pensamento da interculturalidade se apresenta como prática de sociedades fundamentadas na reciprocidade indígena. Por isso, então, pensar a escola indígena a partir desses olhares é a gente reconhecer as ancestralidades, essa ancestralidade promotora da coletividade. Reconhecer que uma das grandes formas de transmitir conhecimento, de produzir conhecimento, de aprender é a oralidade, é a escuta sensível. Reconhecer que a fala, a oralidade, ela produz conceitos que muitas vezes só é possível ser dito na língua indígena, cada palavra traduz uma longa história. Cada povo indígena tem seus conceitos de educação, na sua própria língua, seu conceito de interculturalidade, seu conceito de democracia. Temos que pensar uma escola a partir desses olhares, a partir desses conceitos, o que ela quer dos parceiros, das academias, o reconhecimento desses valores. E a oralidade, a língua materna, vai trazer seus conceitos de sociedade. (FERREIRA, Bruno, 2022, p. 31)

Com base nessa discussão, é possível depreender que a interculturalidade crítica no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena está a serviço da alteridade e da “complementaridade”, ou seja, é uma troca na qual todos os grupos se apropriam das particularidades uns dos outros, sem perderem as características de sua própria cultura. É um processo dinâmico e enriquecedor capaz de materializar a decolonialidade no ambiente acadêmico.

A dinâmica intercultural se materializa, na prática educacional, mediante a abordagem contextualizada de temas que se expandem por meio da articulação de diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade é a estratégia metodológica que viabiliza essa integração de

diferentes formas de pensamento para que, dessa articulação, possam ser criadas novas formas de produção de conhecimentos. Essa articulação de epistemologias opõe-se ao paradigma monológico da ciência ocidental que vigora nas instituições de ensino superior e que opera com base na rigidez metodológica, na hierarquização e na fragmentação dos conhecimentos. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Intercultural,

> junto da interculturalidade crítica, as noções de contextualização e de transdisciplinaridade são centrais para a operacionalização do curso. A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que de um diálogo simétrico entre indígenas e não indígenas deve emergir outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação em tela deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades. (PPC, 2023, p. 44)

Esse princípio metodológico orienta as práticas pedagógicas que se desenvolvem no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e se baseia na interligação e na contextualização dos saberes, tendo em vista que os conhecimentos e as concepções epistemológicas que compõem a diversidade do patrimônio cultural brasileiro não têm sentido fora da realidade de cada comunidade. Conforme esclarecem as professoras Mônica Veloso Borges e Maria do Socorro Pimentel da Silva (2011, p. 252), a transdisciplinaridade é “a contextualização do conhecimento sem limites por disciplinas”.

A concepção de transdisciplinaridade torna-se mais clara quando se estabelece uma diferenciação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos ocidentais. O conhecimento científico é provisório, mutante, vai se transformando à medida que novos conceitos vão sendo incorporados às teorias, entretanto emprega métodos rígidos de experimentação, sem os quais qualquer conhecimento é invalidado ou deslegitimado. Já o conhecimento tradicional mantém-se relativamente estável ao longo do tempo, porque está relacionado à sabedoria dos sábios e anciões. É obtido por meio da observação e da experiência acerca dos fenômenos, e tende a considerar a complexidade na abordagem dos fenômenos.

A lógica das escolas não indígenas baseia-se na abordagem de conhecimentos fragmentados e descontextualizados, com o objetivo de acumular conhecimentos e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, que também é fragmentado em decorrência da necessidade de especialização dentro do sistema econômico e do mundo profissional não indígena. Sendo assim, essa não é um ensino intercultural, pois não dialoga com outras epistemologias e outras formas de conhecimento. Devido a essa

rigidez e linearidade metodológica, essa matriz escolar silenciou os conhecimentos indígenas e deslocou a existência desses povos para o passado, como se a existência deles estivesse limitada a um passado distante e quase mítico.

Já a escola indígena é essencialmente transdisciplinar e intercultural, pois é territorializada e, ao invés de compartimentalizar os saberes para que caibam nos limites estruturais das disciplinas, busca expandir as formas de entendimento que emergem a partir da observação do mundo. Nessa perspectiva, são os temas que mobilizam os conhecimentos, pois não há conhecimento significativo que não esteja atrelado a algum tema. Por esse motivo, ao adotar como metodologia fundamental a transdisciplinaridade, a proposta do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena traz à consciência dos professores indígenas aquilo que eles já sabem, sempre souberam, porque é a maneira como eles articulam os conhecimentos, de forma interligada.

Nas dinâmicas do Curso de Educação Intercultural, a transdisciplinaridade se efetiva por meio dos temas contextuais, que são os componentes curriculares estruturantes das matrizes de formação básica e específica, dos projetos extraescolares e do estágio pedagógico, conforme será melhor detalhado adiante. Essa forma de estruturação da proposta pedagógica é contextualizada na realidade dos estudantes, de modo que abrange aspectos presentes nos territórios e nas dinâmicas de suas culturas, partindo da realidade concreta para expandir os conhecimentos, de maneira complexa e holística. Segundo Pimentel da Silva (2012), pode-se entender a noção de tema contextual como

> o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, da terra, do céu, das estrelas, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres etc. Não importa o nome da Ciência na qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Química etc. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 22).

Ao articular saberes e epistemologias diversos na prática pedagógica, o curso materializa, na prática, a teoria da complexidade epistemológica proposta por Edgar Morin. Embora o autor seja uma importante referência na educação transdisciplinar, essa concepção metodológica foi criada, de maneira prática, pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, para lidar com a heterogeneidade linguística e epistêmica nas escolas indígenas, conforme discutimos no segundo capítulo deste estudo, e somente se

estruturou como uma categoria prática de educação intercultural algumas décadas mais tarde.

Quando tratam de aspectos da própria cultura, os temas contextuais são denominados intraculturais. Representam uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre as próprias culturas e efetivam a construção de políticas de fortalecimento e revitalização dos saberes e línguas tradicionais. O estudo das línguas indígenas e de elementos formadores das especificidades culturais e epistêmicas de cada povo ou comunidade, como ciclos da vida, marcadores temporais, alimentação tradicional, entre outros, são exemplos claros e abundantes dessa orientação temática.

Quando tratam de conhecimentos baseados na matriz ocidental, relevantes quando há necessidade de conhecer aspectos do mundo não indígena, como as línguas e as concepções do mundo moderno. Esses temas ampliam a capacidade de entendimento de sobre a sociedade hegemônica, o que é essencial à interação intercultural. Há ainda uma terceira categoria de temas contextuais, denominados transculturais, os quais se caracterizam por romper "as barreiras epistêmicas" e abordar aspectos relacionados "ao existir humano", como meio ambiente, água, língua, cultura e diversos outros, são classificados (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 207 e 208). A temática transcultural não será desenvolvida nesta pesquisa, mas configura uma aspiração de estudo para futuros trabalhos.

Nos casos em que os temas contextuais abordam aspectos relativos ao contato ente culturas, são definidos como interculturais. São importantes fontes de reflexão sobre a educação intercultural e o bilinguismo, de modo que serão descritos, nesta pesquisa, na sessão em que tratamos das políticas linguísticas e epistêmicas. Na etapa de estudos presenciais realizada no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, eu participei de dois temas contextuais interculturais, porém baseados em matrizes epistêmicas indígenas. Apesar de os referidos temas contextuais serem baseados em matrizes epistêmicas indígenas, todas as dinâmicas em sala de aula aconteceram em língua portuguesa, o que viabilizou a compreensão mútua.

Na semana dos dias 24 a 28 de julho, participei, como monitora, do tema contextual *Grafismos e outras linguagens*, com a professora Koxamare'i Tapirapé, da aldeia Tapitawa. Nesse contexto, ouvi de dois alunos as palavras de agradecimento à professora, pois eles relataram que não se interessavam pelas pinturas tradicionais de seus povos, até lerem o trabalho da docente. Um dos estudantes disse, inclusive, que gostaria de realizar seu trabalho extraescolar sobre esse tema. Outra aluna disse que havia

despertado para a importância de conhecer esse saber em sua comunidade. Ela acrescentou que só há uma anciã em sua aldeia, mas essa sábia está doente, portanto é importante registrar os conhecimentos que essa guardiã de memórias carrega enquanto ela está viva. A professora aproveitou essa discussão para reforçar a ideia de que é importante resgatar a memória dos anciãos, porque quando eles morrem, os conhecimentos morrem também.

Na última semana da etapa, entre os dias 31 de julho a 04 de agosto, participei também do tema contextual *Jogos e Brincadeiras e suas Funções Sociais*, igualmente ministrado pela professora Koxamare'i Tapirapé. Percebi que os jogos e brincadeiras são importantes elementos nas dinâmicas das comunidades indígenas. Os jogos são práticas pedagógicas tradicionais que envolvem regras e disputas, têm maior seriedade e estabelecem distinções entre os membros das comunidades, em termos de habilidades; já as brincadeiras são recreativas, livres e não envolvem competições. Essas duas atividades se mostraram importantes no fortalecimento dos laços comunitários, na transmissão de conhecimentos tradicionais e no desenvolvimento de habilidades físicas e mentais.

As estratégias metodológicas empregadas em ambas as atividades constituíram-se de apresentações, realizadas por grupos divididos conforme afinidades ou familiaridade em termos de aspectos identitários, como as línguas, ou de proximidade geográfica entre as aldeias. Estavam presentes professores pertencentes aos povos kaiabi, xavante, kaiapó, ikpeng, xerente, bororo e gavião. Os jogos e as brincadeiras são categorias presentes em todos os contextos representados por esses professores.

Os professores xavante trouxeram, como exemplo de jogo, a batida na água, em que os participantes passam o dia todo na água e aprendem a bater as mãos de uma maneira específica, que expressa uma habilidade cuja importância eu não pude compreender. Esse estranhamento me fez pensar na afirmação do professor Gilson Tapirapé, segundo o qual é necessário "frequentar o lugar de saber, (...) não só falar sobre conhecimento, mas tocar e sentir o conhecimento e isso a escola sozinha não consegue fazer" (TAPIRAPÉ; TAPIRAPÉ, 2022, p. 102).

Já as professoras bororo trataram especificamente do aprimoramento físico e mental; trouxeram uma importante reflexão sobre a importância do aspecto lúdico na execução de jogos e brincadeiras, já que, segundo elas, essas práticas são elaboradas de maneira estratégica e bem definida pelos professores e sábios da aldeia, de modo que

sirvam para desenvolver as capacidades corporais e fortalecer os valores morais e culturais das crianças e jovens.

Algo que me chamou a atenção em relação à metodologia efetivada por Koxamare'i Tapirapé é que, em nenhum momento, ela se utilizou de uma didática expositiva ou se posicionou como um professor que tem a função de transmitir o conhecimento. Ela estabeleceu um posicionamento metodológico essencialmente dialógico, o que se comprova pelo fato de que, todos os dias, ocorrem apresentações, uma troca diária de conhecimentos e de aspectos identitários dos povos envolvidos.

A professora reforçou, ao final das apresentações do segundo dia do curso, a potência da articulação conjunta entre os povos indígenas em contato, para que possam compartilhar seus saberes e se incentivarem, mutuamente, a conhecer e valorizar seus saberes tradicionais, de modo a garantir a vitalidade desses conhecimentos, que compõem a riqueza do patrimônio cultural de seus povos. Ela mencionou a sua preocupação com o enfraquecimento dos jogos e brincadeiras tradicionais do povo, Apyawa, em decorrência da influência do futebol e de outras práticas da sociedade não indígena sobre as culturas originárias do Brasil.

É possível depreender, assim, que os temas contextuais têm caráter transdisciplinar na medida em que promovem a interligação dos saberes, de modo que rompem com a perspectiva disciplinar de educação, na qual os conhecimentos abordados sob a óptica da fragmentação e da especialização. Não se trata de um modelo ou receita metodológica, mas de um processo transformativo que se constrói de maneira distinta do que acontece com as disciplinas. O mais importante não é a escola em si, mas a construção comunitária; um processo que se inicia na comunidade e reverbera e se potencializa na forma de afirmação das diferenças e de justiça social e epistêmica.

Essa orientação metodológica é uma estratégia efetiva para a superação da lógica colonialista que se perpetua por meio das matrizes curriculares baseadas em disciplinas. Nesse sentido, a reformulação dos currículos metodológicos dessas escolas por meio da aplicação dos temas contextuais é um caminho real e prático para que os povos indígenas assumam suas identidades e mobilizem seus próprios valores e saberes como pontos de partida na construção da educação escolar específica e diferenciada.

4.3. Políticas linguísticas e epistêmicas interculturais do Curso de Educação Intercultural da UFG: teoria e prática

As políticas linguísticas são um importante aspecto que está presente em todos os componentes curriculares do Curso de Educação Intercultural da UFG e em todas as práticas desenvolvidas no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Essa centralidade se deve ao fato de que as línguas indígenas estão fortemente ameaçadas dde extinção, conforme esclarecem as professoras Mônica Veloso Borges e Maria do Socorro Pimentel da Silva:

> A realidade sociolinguística dos indígenas brasileiros hoje apresenta um quadro muito preocupante. Todas as línguas, sem exceção, estão ameaçadas de extinção. Essa realidade não é diferente na região Araguaia-Tocantins, embora ela seja uma das regiões em que as línguas indígenas estão mais preservadas no Brasil. Elas continuam sendo transmitidas de geração a geração ou, como explica o professor Uziel Lahiri Karajá, “a língua sai de dentro da família”. De uma maneira geral, os Krahô, os Apinajé, os Karajá, os Xerente, os Javaé, os Guarani, os Krikati, os Gavião, os Guajajára e os Tapirapé falam suas línguas maternas. São bilíngues ativos, ou seja, falam suas línguas e o Português. Há ainda comunidades, como os Majtyritãwa, no Mato Grosso, em que a maioria dos indígenas é trilingue, falando o Karajá, o Tapirapé e o Português. Mesmo comunidades como a Buridina, aldeia Karajá, situada em Goiás, e a Xambioá, localizada no Tocantins, que vivem uma situação de perda grande de sua língua materna originária (o Karajá), estão envolvidas com programas de revitalização dessa língua. Ou seja, as comunidades não estão passivas a essa realidade. (PIMENTEL DA SILVA; BORGES, 2011, p. 254 e 255)

Maria do Socorro Pimentel da Silva (2019, p. 9) acrescenta que mais de 85% dos idiomas indígenas brasileiros despareceram, e afirma que a “anemia” das línguas acontece quando há a “perda gradativa de sua complexidade, ou seja, quando nem todos os usos típicos da língua são mais feitos ou então, quando não são mais criados novos discursos ou novas palavras” (PIMENTEL DA SILVA, 2004, p. 122). Essa complexidade está relacionada aos contextos e situações de uso de tais línguas, aos locais onde se praticam os conhecimentos que mobilizam essas línguas. A docente alerta para a necessidade de que sejam realizados estudos sociolinguísticos que considerem essa complexidade para que seja possível reverter esse processo de perda das línguas. Tendo em vista a negligência estatal diante desse desafio, tais estudos devem ser feitos por professores especialistas em formação superior de docentes indígenas. Assim,

> Este é um alerta, também, para nós, professores e professoras, em universidades, que trabalhamos com formação superior de docentes indígenas. Precisamos, pelo menos, aprender a articular conhecimentos de diferentes matrizes epistêmicas em propostas interculturais. Nesse sentido, recomendo que os estudos sociolinguísticos devam partir de uma análise cuidadosa do mapa sociológico das comunidades envolvidas, uma vez que, quanto mais complexo for o seu tecido cultural e histórico, mais heterogêneas serão as respostas sobre os usos ou não das línguas maternas ancestrais, seus usos nos espaços

> especializados e cotidianos, e os tipos de bilinguismo, trilinguismo e plurilinguismo, conforme defende Pimentel da Silva (2009). Os fatores sociais que apresentaram o maior poder nas respostas em estudos sociolinguísticos que já realizei, além dos já conhecidos: idade, gerações, sexo e atitude linguística. São histórias de vida, mapeamento dos lugares de saberes ativos, apagados, silenciados, extintos e os lugares cotidianos. As respostas desses estudos possibilitam criar ações de vitalidade, revitalização e a retomada cultural da língua indígena. (PIMENTEL DA SILVA, 2021, p. 26)

O desconhecimento acerca das línguas indígenas é uma realidade também nas escolas e universidades, em decorrência da concepção monocultural e monolíngue dessas instituições de ensino. Em tais lugares, quando o bilinguismo é considerado, normalmente está atrelado à coexistência do português – como primeira língua – com línguas de origem europeia – como segundas-línguas –, principalmente o inglês, o francês e o espanhol.

Conforme explica o professor Alexandre Ferraz Herbetta, que compõe o quadro docente do Núcleo Takinahay de Formação Superior Indígena da UFG, essa inobservância acerca da diversidade linguística e epistêmica do país dificulta o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, principalmente devido à obrigatoriedade de aprovação em testes de proficiência linguística como requisito para o ingresso em tais instituições, ou seja,

> ignorar modos próprios indígenas de expressão e organização do mundo reproduz processos históricos de exclusão. (...) A obrigatoriedade de uma língua de origem indo-europeia indica uma política linguística universitária que, dentre outras coisas, exclui contingentes populacionais específicos, apontando para uma política que desvaloriza a diferença, impondo obstáculos a determinados contingentes populacionais, mas não a outros. (HERBETTA, 2018, p. 208)

Um exemplo dessa realidade aconteceu com o estudante indígena Ercivaldo Damsõkekwa Xerente, que se submeteu ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFG, no ano de 2014, após concluir a formação intercultural no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, na mesma universidade. Ele é falante da língua xerente (sua primeira língua) e tem o português como segunda língua, entretanto essa forma de bilinguismo não era considerada como política linguística possível, de modo que ele não foi aprovado no referido curso, embora seu projeto de pesquisa fosse relevante e tenha sido aceito pelo orientador. Esse programa de pós-graduação, então, propôs uma nova política linguística para o ingresso nos cursos de mestrado e doutorado, com base na consideração de que o bilinguismo é uma realidade para muitas populações indígenas, em

que o português é a segunda língua e as línguas indígenas são as línguas maternas, ou primeiras línguas. Herbetta (2018, p. 309) relata esse processo da seguinte maneira:

> Em 2014, ainda, a partir das discussões mencionadas, o PPGAS buscou elaborar um edital com cotas, a fim de corrigir as imperfeições observadas no ano anterior. A UFG, através de sua procuradoria, não permitiu, entretanto, que o edital fosse lançado. O argumento era o de que o edital contemplando ações afirmativas não poderia ser lançado apenas em um programa da instituição, o que deveria gerar questionamentos para todos os outros programas de pós-graduação, ameaçando-os. (...) A solução era buscar tornar as ações afirmativas regulamentadas e institucionalizadas na UFG, ou seja, válidas para todos os programas de pós-graduação. A tarefa não parecia fácil, afinal, a princípio, imaginava-se que tal política fosse entendida e aceita de maneira distinta, de acordo com as áreas do conhecimento. (...) Por meio de um diálogo intenso entre os programas, mediado pela PRPG, ficou acordado que cada um teria autonomia para elaborar seu processo de seleção, o que acabava por garantir e (re)afi rmar o discurso do mérito e da excelência acadêmica – acessado por alguns que se colocavam contra a política. (HERBETTA, 2018, p. 309)

Essa homogeneidade linguística é o pressuposto em que se fundamentam as políticas linguísticas de grande parte das universidades e escolas do Brasil, nas quais a diferença é rechaçada quando estabelecida a partir de dinâmicas culturais e realidades linguísticas não ocidentalizadas. Ainda que a lógica conectiva da globalização tenha promovido, de certa forma, uma conexão entre sujeitos culturalmente e linguisticamente distintos, essa diversidade dificilmente ultrapassa os limites normativos e epistêmicos que sustentam o ideal de identidade nacional em que se fundamentam os modelos de produção de conhecimento.

Dado o processo histórico de primazia pela língua portuguesa e pela tradição letrada no campo educacional, as línguas que carregam as memórias e os conhecimentos das tradições orais permanecem ameaçadas de extinção e, consequentemente, perdem-se os saberes movimentados por elas. Essa situação é uma realidade na região central do Brasil, conforme observam as professoras Maria do Socorro Pimentel da Silva e professora Mônica Veloso Borges:

> A realidade sociolinguística dos indígenas brasileiros hoje apresenta um quadro muito preocupante. Todas as línguas, sem exceção, estão ameaçadas de extinção. Essa realidade não é diferente na região Araguaia-Tocantins, embora ela seja uma das regiões em que as línguas indígenas estão mais preservadas no Brasil. (PIMENTEL DA SILVA; BORGES, 2011, p. 254)

Diante desse quadro, o reconhecimento das línguas e epistemologias indígenas no ambiente acadêmico representa uma possibilidade de democratização do ensino superior,

um rompimento com a perspectiva monocultural que vigora como política linguística na maioria das universidades brasileiras. Nesse sentido, as políticas linguísticas do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena acompanham as políticas linguísticas das comunidades, as quais são definidas com base no reconhecimento acerca da realidade sociolinguística das populações envolvidas.

Esse exame é realizado pelos próprios alunos do curso, que são professores nas escolas de suas aldeias, e serve para direcionar as propostas político-pedagógicas a serem desenvolvidas nessas escolas, conforme as necessidades das próprias comunidades. Assim,

> o curso de Educação Intercultural considera a realidade sociolinguística dos povos indígenas envolvidos, colocando em debate os seguintes pontos: (1) políticas linguísticas de revitalização/fortalecimento da língua materna nas comunidades; e (2) políticas linguísticas nas práticas pedagógicas. Na comunidade, a política linguística é a da manutenção da sua língua. A política linguística das práticas pedagógicas pode ser bilíngue, trilíngue ou de outra modalidade, tudo depende da realidade sociolinguística e das demandas comunitárias. (PPC, 2019/2023, p. 41)

A fim de promover as reflexões necessárias para que os docentes compreendam os aspectos identitários de suas culturas, como as línguas, as epistemologias, a historicidade e a organização social, bem como a relação de suas comunidades com povos de outras culturas, as políticas linguísticas e epistêmicas do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena consideram a diversidade sociolinguística do país. Nesse sentido, o professor Dr. André Marques do Nascimento, que compõe o quadro docente do curso e atua na área de Ciências da Linguagem, esclarece que o reconhecimento da diversidade acontece, no Curso de Educação Intercultural da UFG, tanto no âmbito sociocultural quanto no âmbito sociolinguístico. Segundo o educador,

> coerentemente com um dos eixos da proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, o reconhecimento da diversidade sociocultural e, consequentemente, sociolinguística dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, assim como de suas comunidades, tornou-se um imperativo fundamental nas reflexões acerca da elaboração e da implementação das Matrizes Curriculares do curso como um todo. (NASCIMENTO, 2012, p. 201)

Esse alargamento da diversidade sociocultural e linguística na Universidade Federal de Goiás se deve ao crescimento do contingente populacional no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Esse espaço de formação acadêmica parte

do pressuposto de que os povos indígenas vivenciam uma situação de bilinguismo e, por isso, admite, no processo seletivo, que o português seja a segunda língua.

É importante salientar que a concepção de bilinguismo formulada pela professora Maria do Socorro e implementada nas bases epistêmicas do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena pressupõe não somente o domínio das habilidades implicadas nos usos das línguas, mas a capacidade de se movimentar entre dois mundos, frequentar os espaços sociais e epistêmicos que se constroem por meio dessas línguas. Por esse motivo, essas políticas linguísticas são também epistêmicas, de modo que abrangem dois aspectos fundamentais: a contextualização e a retomada.

As políticas de contextualização baseiam-se nas relações que se estabelecem entre as línguas e as realidades contextuais em que são praticadas, ou melhor, vivenciadas. Essa “pedagogia da contextualização” (PIMENTEL DA SILVA em entrevista a SANTOS, 2019, p. 8) foi concebida, inicialmente, para definir a estratégia utilizada para lidar com o desafio do exercício docente com os Iny, conforme discutido no segundo capítulo deste estudo. Posteriormente, tornou-se uma categoria epistêmica fundamental da proposta de formação docente intercultural da UFG, denominada “contextualização”, conforme relata a educadora:

> Eu aprendi na escola que eu não sabia falar a língua, não tinha material. Também percebi que tudo naquela comunidade era vivido, tudo era na interação, na troca. Fui percebendo essa pedagogia, que, agora, estamos chamando de contextualização... A palavra que eu aprendia com as mulheres eu levava para a escola, e essa palavra se conectava com muitas outras palavras, o que me dava um texto oral. Eu começava com a palavra em Karajá, mas eu também esticava para a língua portuguesa. Aliás, foi assim que eu trabalhei a língua portuguesa com eles, sempre partindo da língua Karajá. Não que eu tivesse uma concepção definida de ensino, mas era o que eu conseguia fazer naquele momento. Eu aprendi muito com essa experiência e os alunos da escola também. Aprendemos juntos. (PIMENTEL DA SILVA em entrevista a SANTOS, 2019, p. 8)

Na perspectiva da interculturalidade, essas políticas linguísticas e epistêmicas estão relacionadas ao conceito de “esticar”, que implica uma dinâmica de articulação, de troca, com vistas à expansão dos saberes e dos espaços de produção de conhecimentos. Nesse sentido, os conhecimentos são mobilizados a partir de um tema e se expandem, por meio de dinâmicas pedagógicas diversas, para produzir outros tipos de entendimento e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de competências linguísticas, sejam elas em língua materna ou em segunda língua.

Conforme exposto, o conceito de contextualização deu origem aos temas contextuais, fundamentalmente importantes na construção das práticas pedagógicas do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, pois apontam para uma possibilidade de decolonização dos saberes, na medida em que valoriza, legitima e expande os modos de produção e transmissão de conhecimento dos povos indígenas. Essa política de valorização das línguas indígenas está presente em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de educação intercultural. Trata-se de uma estratégia de afirmação de culturas e línguas que "foram subalternizadas, consideradas como produtoras de folclore ou cultura, mas jamais línguas de conhecimento/teoria" (PPC, 2023, p. 42).

Nas comunidades, é comum o objetivo de garantir a vitalidade das línguas maternas, o que implica a compreensão acerca do espaço da oralidade e dos usos sociais da língua nos lugares comunitários. Nesse sentido, é imprescindível a manutenção e a revitalização das práticas culturais e dos gêneros discursivos por meio dos quais os saberes e as línguas são movimentados, como os mitos, as narrativas orais e as memórias dos sábios e anciões, que são a base da educação dos povos indígenas. Por esse motivo, a política de valorização das línguas articula-se à pedagogia da retomada, que é uma política de revitalização linguística e epistêmica com vistas ao fortalecimento da autonomia cognitiva dos membros das comunidades e à atualização de suas culturas.

O conceito de retomada foi criado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017), e diz respeito ao modelo de educação que, ao longo de sua experiência em cursos de formação docente indígena, mais corresponde às buscas dos indígenas por uma educação libertadora. Embora não esteja formalmente descrito no Projeto Político-pedagógico do Curso de Educação Intercultural como uma das bases epistêmicas do referido curso, essa perspectiva pedagógica representa uma síntese dos principais fundamentos essenciais para a construção de propostas pedagógicas transformadoras para os povos indígenas, isto é, o acesso pleno aos saberes tradicionais e aos conhecimentos não indígenas, de maneira articulada e autônoma (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 204).

Nesse sentido, o aspecto primordial da pedagogia da retomada é a valorização dos saberes tradicionais por meio de matrizes de conhecimentos indígenas, isto é, intraculturais. A compreensão acerca dos conhecimentos canônicos do mundo ocidental é importante na medida em que viabiliza o diálogo entre as epistemologias e permite que sejam questionadas as formas de produção de conhecimento hegemônicas. Na perspectiva da interculturalidade crítica, a retomada é uma importante ferramenta para o

fortalecimento e a revitalização de conhecimentos e línguas que foram deslegitimados e, portanto, ameaçados de extinção.

A possibilidade de afirmação dessas culturas minorizadas por meio de práticas educacionais específicas e adequadas às demandas das comunidades representa um movimento de transformação política em favor da superação do padrão hegemônico de pensamento que sustenta a ideologia dominante no Brasil. Essa mudança de paradigma torna-se possível mediante a reformulação das bases epistêmicas que estruturam a educação escolar indígena, as quais passam a considerar os conhecimentos de maneira contextualizada e interconectada, de modo que sejam significativos aos estudantes indígenas conforme suas realidades específicas. Nessa linha de raciocínio,

> a abordagem da pedagogia da retomada percorre diferentes trilhas. Abarca em seu percurso debates críticos sobre a superação da reprodução de saberes, e da passividade pedagógica. Traz, em seu destino, a incessante busca por paradigmas inovadores, a partir dos quais se promovem a interconexão de saberes, rompendo com o padrão pedagógico que fragmenta e compartimenta conhecimentos entre as disciplinas, desconsiderando as realidades complexas. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 210)

O primeiro aspecto que, segundo Pimentel da Silva, define a pedagogia da retomada é a perspectiva intracultural, de fortalecimento dos conhecimentos ancestrais, dos valores identitários e dos temas de pertencimento cultural. Esse aspecto favorece a vitalização de epistemologias, línguas, sistemas simbólicos, cosmologias e saberes ancestrais. Nessa perspectiva, as experiências comunitárias de comunicação simbólica e conexão espiritual entre os seres e a natureza são valorizadas. A intraculturalidade materializa-se por meio das matrizes culturais indígenas e envolve, principalmente, dois tipos de retomada: epistêmica e linguística.

A retomada epistêmica pressupõe a vitalidade dos lugares epistêmicos, a retomada do patrimônio cultural e a proteção do território. Isso implica o enfrentamento à colonialidade em uma dimensão ambiental, já que a lógica da colonialidade instrumentaliza a natureza, enquanto a lógica decolonial a valoriza, pois entende que o conhecimento não pode acontecer fora dela. Trata-se de uma política de sustentabilidade, harmonia e bem-viver entre os membros de uma comunidade e o território, de modo que se valorizem e se fortaleçam os espaços sociodiscursivos em que se praticam os saberes e as línguas tradicionais. Dessa maneira, a articulação dos saberes

> reside no campo do sagrado, do familiar, do segredo, mas também no campo da arte, do esporte, da música, e da relação cultura e natureza. Quando os temas são de pertencimento cultural, promovem diálogo entre as vozes presentes, que resgatam, amigavelmente, as ausentes, vitalizando, assim, os saberes milenares nesse movimento pedagógico. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 208)

Já a retomada linguística envolve a preservação e a revitalização das línguas, que é condição essencial para a preservação dos conhecimentos e das formas de pensamento que se expressam por meio delas. A revitalização do patrimônio linguístico é fundamental ao movimento contra-hegemônico decolonial, pois a língua é um elemento central da cultura, ou seja, é o maior expoente cultural de um povo, por meio do qual os indivíduos se localizam no próprio mundo e exercem autonomia cognitiva. É por meio da língua que se expressam as relações horizontais que permitem a vivência dos conhecimentos no espaço da fala, bem como as cosmologias, epistemologias e formas de racionalidade que permitem a produção e o intercâmbio de saberes.

Ademais, é característica da pedagogia da retomada a transculturalidade, que, conforme discutimos, rompe com a hierarquização disciplinar do conhecimento e, por isso, favorece a retomada de saberes esquecidos ou minorizados. Diferentemente do paradigma moderno/colonial, que despreza a vida e a humanidade, a perspectiva transcultural considera e valoriza a diversidade epistêmica por meio de um "diálogo de saberes", que são considerados em conjunto, como complementares e situados em vivências reais.

A articulação entre saberes coloca em evidência a diversidade e a complexidade epistêmica do mundo e, desse modo, representa uma abertura ao diálogo e à solidariedade. Sob a óptica da pedagogia da retomada, a escola é um "espaço cultural, fronteiriço, de intercâmbios, características importantes da educação intercultural". Nesse espaço, os temas são contextualizados, as práticas pedagógicas articulam-se à vivência cotidiana e os saberes são interconectados. Assim, mais que uma proposta pedagógica, a retomada é uma "política do bem-viver" (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 205), que promove não somente o fortalecimento das experiências comunitárias de comunicação simbólica e conexão espiritual entre os seres e a natureza, mas também o enfrentamento às estruturas de poder da sociedade hegemônica.

4.4. Estágio pedagógico e projeto extraescolar: a pesquisa como estratégia para a construção de práticas pedagógicas autônomas e diferenciadas nas escolas indígenas

O Estágio Pedagógico é um componente curricular do Curso de Educação Intercultural da UFG que tem início no quinto semestre, período em que os graduandos escolhem uma das áreas de formação específica – Ciências da linguagem, Ciências da Natureza ou Ciências da Cultura – e, a partir de então, empreendem um processo formativo com maior ênfase no desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa e à prática pedagógica. A efetivação do estágio acontece em "seis etapas de 80 horas cada" (PPC, 2023, p. 73), e as atividades são desenvolvidas nas etapas do Curso de Educação Intercultural, tanto na UFG quanto em terras indígenas.

Segundo o Caderno de Estágio Pedagógico, documento normativo publicado no ano de 2019 e assinado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e pelo professor Alexandre Ferraz Herbetta, que atuavam, então, como coordenadora e vice-coordenador dessa atividade, respectivamente, "o estágio é o eixo central na formação de professores e professoras, pois é a partir dele que o profissional conhece aspectos indispensáveis para sua formação político-pedagógica".

É por meio do Estágio que os professores e as professoras indígenas aprimoram sua autonomia na prática docente, pois são protagonistas tanto na elaboração quanto na execução das atividades referentes a essa etapa formativa. Esse processo é realizado de maneira contextualizada, tendo em vista as especificidades de cada povo, suas dinâmicas sociais, as demandas de suas comunidades e os desafios enfrentados pelos alunos e professores no cotidiano escolar. O objetivo é que cada docente atue, em primeiro lugar, como um pesquisador de sua própria cultura, a fim de identificar os conhecimentos especializados que devem ser movimentados na escola e revitalizados nas aldeias.

Durante a etapa presencial na UFG, as atividades do Estágio são planejadas e discutidas de maneira dialógica e coletiva, por meio dos comitês orientadores, que são grupos "compostos por docentes do Núcleo Takinahakỹ (orientadores), egressos do curso, sábios e sábias da comunidade, os quais atuam como orientadores locais" (CADERNO DE ESTÁGIO, 2019, p. 72). A escolha dos membros dos comitês é feita com base na convergência de interesses, de modo que "podem ser organizados por etnias, por

proximidade geográfica, cultural e linguística dos povos indígenas, ou, ainda, por outros critérios definidos pelo Colegiado" (PPC, 2023, p. 58).

Cada comitê conta com um professor orientador, que tem a função de organizar a execução das etapas da pesquisa conforme a proposta curricular do Curso de Educação Intercultural. De maneira coletiva, os membros de cada comitê elaboram as estratégias metodológicas que serão empregadas para a execução dos estudos e das práticas escolares nas escolas de suas comunidades, entretanto as políticas e as ações empreendidas no Estágio são definidas pelos professores e professoras indígenas, com a orientação dos sábios da comunidade. Nesse sentido, o professor Alexandre Ferraz Herbetta esclarece que

> o comitê é constituído igualmente a partir da participação dos sábios da comunidade. São eles que legitimam ações e políticas estabelecidas nos grupos, assim como determinam demandas e atividades importantes para o desenvolvimento das atividades do NTFSI. Acabam também por criar uma rede entre gerações de uma mesma população e mesmo entre os distintos povos, já que por vezes professores de um comitê participam nas atividades de outros. (HERBETTA, 2018, p. 323)

Herbetta acrescenta que essa aprendizagem mútua, ou "interaprendizagem", é um aspecto fundamental da interculturalidade, pois a articulação coletiva do conhecimento representa um rompimento com "pressupostos individualistas na produção e transmissão do conhecimento" (HERBETTA, 2018, p. 323). Essa afirmação é ratificada pelo professor indígena e mestre em Estudos Linguísticos, Gilson Ipaxi'awygaTapirapé, egresso do Curso de Educação Intercultural da UFG e atualmente docente no quadro permanente da referida universidade, que defende a importância das atividades coletivas desenvolvidas no Estágio e no Projeto Extraescolar para o desenvolvimento de uma nova concepção de educação escolar indígena, centrada na utilização de "diferentes espaços de saberes, envolvendo a participação dos sábios nas atividades, conforme cada conhecimento trabalhado". Segundo esse intelectual indígena, o Estágio

> é o período de estudo e da pesquisa próprio de formação para professor. Busca, na verdade, a construção de novas práticas educativas que poderão contribuir, com certeza, com a aprendizagem dos alunos. Portanto, é também período para avaliarmos nossas práticas pedagógicas, no sentido de criar novas possibilidades de ensino no contexto próprio da vivência do povo, de modo que a educação escolar possa contribuir, de fato, na formação de alunos. Neste sentido, pesquisamos e articulamos saberes para a organização de uma nova prática pedagógica. (TAPIRAPÉ, 2020, p. 30)

Embora a dinâmica do Estágio Pedagógico seja pautada na “pedagogia da alternância” (HERBETTA, 2018, p. 320), isto é, na intercalação entre as etapas de estudos presenciais na UFG e nas terras indígenas, o propósito dessa prática pedagógica é promover “a formação do professor e da professora indígena para atuarem em suas escolas indígenas” (PPC 2023, p. 73). Nesse sentido, a função dos comitês de orientação de estágio é organizar “com os(as) alunos(as) estagiários(as) um planejamento de trabalho para ser desenvolvido em Terra Indígena” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2019, p. 9), cujo fluxo pode ser descrito da seguinte forma:

> esse planejamento tem início com a seleção do tema contextual; segue com a construção do plano de estudo; pesquisa; plano de aula; relatório de todas as atividades da etapa de cada estágio; e outras anotações, em qualquer momento desse processo, como por exemplo, registrar ideia(s) inovadora(s) de práticas pedagógicas que forem surgindo. (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2019, p. 9)

As articulações desenvolvidas nos comitês representam a materialização do dialogismo que constitui a essência da interculturalidade crítica, em que diferentes visões de mundo se entrecruzam e, juntas, dão ensejo a novas formas de produção de conhecimento, novas concepções de ciência capazes de promover transformações profundas no imaginário colonial das sociedades marcadas pelo paradigma da exclusão. Segundo a socióloga e historiadora aimará Silvia Rivera Cusicanqui (2021, p. 116), o “pensamento descolonizador” que emerge a partir desses diálogos é a base para a efetivação da autonomia indígena em termos culturais, intelectuais, epistemológicos e políticos, de modo que

> construir nossa própria ciência – em um diálogo entre nós mesmos –, dialogar com as ciências dos países vizinhos, afirmar nossos laços com as correntes teóricas da Ásia e da África, e enfrentar os projetos hegemônicos do norte com a força renovada de nossas convicções ancestrais. (CUSICANQUI, 2021, p. 112)

Nesse sentido, “uma questão chave das reflexões do comitê é a das transformações por que passam professores, escolas indígenas e a educação bilíngue intercultural”, ou seja, “transformações por que passa a questão indígena no país” (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2017, p. 124). Trata-se de uma reformulação urgente para a efetivação da democracia plena não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, conforme ratifica Cusicanqui:

> A possibilidade de uma reforma cultural profunda em nossa sociedade depende da descolonização de nossos gestos, de nossos atos e da língua com a qual

> nomeamos o mundo. Retomar o bilinguismo como uma prática descolonizadora permitirá criar um "nós" de interlocutores(as) e produtores(as) de conhecimento, que poderá posteriormente dialogar de igual para igual com outros focos de pensamento e correntes acadêmicas de nossa região e do mundo. (CUSICANQUI, 2021, p. 112)

Essa mudança de paradigma se efetiva nas escolas indígenas quando os professores e os alunos ampliam sua capacidade de organizar e construir matrizes epistêmicas próprias e libertadoras, centradas nos conhecimentos tradicionais ou em conhecimentos interculturais que sejam necessários aos seus projetos de sociedade. A estratégia proposta no Estágio Pedagógico do Curso de Educação Intercultural da UFG para promover esse rompimento com as diretrizes normativas da educação escolar destinada aos povos indígenas é a pedagogia da contextualização, segundo a qual, a escola deve estar vinculada à realidade dos sujeitos e "plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades" (HERBETTA, 2018, p. 322).

Nesse intento, os estagiários escolhem um tema contextual diferente a cada semestre, com o qual devem trabalhar, por pelo menos cinco aulas, nas turmas do ensino fundamental ou médio das escolas indígenas. Essa escolha é feita por meio de reflexões, pesquisas e diálogos com os sábios e os anciões, com base nas especificidades e nas necessidades da comunidade. A lógica dos temas contextuais mobilizados no Estágio Pedagógico é a mesma das demais etapas do Curso de Educação Intercultural, ou seja, podem ser baseados em saberes intraculturais, interculturais ou, ainda, pautados pelo cânone dos conhecimentos ocidentais.

Todos os temas contextuais que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio estão relacionados às políticas linguísticas e epistêmicas do curso, as quais acompanham os interesses e os movimentos políticos das comunidades. Assim, temas contextuais intraculturais reivindicam o uso das línguas e epistemologias indígenas, ao passo que os interculturais abrangem a diversidade linguística e epistêmica implicada no contato entre culturas. Nesse sentido, Maria do Socorro Pimentel da Silva esclarece que

> as políticas intra e interculturais do Curso de Educação Intercultural se contextualizam considerando as realidades sociolinguísticas dos povos indígenas envolvidos. É nesse contexto de reflexão e de contextualização histórica que acontecem os estudos em Terras indígenas do Curso de Educação Intercultural (PIMENTEL DA SILVA, 2015, p. 23)

Os temas contextuais intraculturais têm grande potencial transformativo, na medida em que inserem os valores da comunidade no espaço escolar, de modo que as relações entre as pessoas, os saberes tradicionais e os princípios de cada povo são legitimados e passam a constituir as matrizes de escolarização indígena. Em sociedades cujas línguas e conhecimentos encontram-se enfraquecidos, ou em que predomina o bilinguismo diglóssico ou subtrativo, a abordagem temática do tipo intracultural é uma poderosa ferramenta de luta em favor da retomada linguística e epistêmica, já que as línguas e as epistemologias indígenas são movimentadas e fortalecidas, ao mesmo tempo em que os espaços sociais especializados são vitalizados. Esse aspecto encontra-se descrito no Caderno de Estágio do Curso de Educação Intercultural nos seguintes termos:

> a proposta político-pedagógica do estágio efetiva-se por meio de temas contextuais. Quando estes são contextualizados em bases intraculturais, reivindicam para sua composição epistêmica a língua indígena materna. Muitos desses temas sequer têm como ser traduzidos: muitos são sagrados, outros são segredos. Alguns são corrompidos, quando traduzidos. (CADERNO DE ESTÁGIO, 2019, p. 11)

Como exemplo de tema contextual mobilizados em atividades do Estágio Pedagógico, menciono a apresentação realizadas pelo docente indígenas do Curso de Educação Intercultural da UFG Atakuma Waura, no Seminário de Educação Intercultural e Transdisciplinar, realizado nas tardes de sábado, durante a Etapa de Estudos Presenciais na UFG, no mês de julho de 2023.

A apresentação demonstra o compartilhamento de uma experiência pedagógica decolonial e inovadora de educação escolar indígena promovida por meio do Estágio Pedagógico da turma de 2020. O trabalho foi realizado na Escola Estadual Gervásio dos Santos Costa, com os alunos do 2º ano do ensino fundamental, com base no tema contextual intracultural *Surgimento da água para o povo Wuaura*. O material de análise escolhido para trabalhar esse tema foram as narrativas orais, praticadas na língua materna Waura, que pertence ao tronco Arawak.

As estratégias metodológicas, de caráter dialógico, foram as pesquisas com os sábios, com o objetivo de promover a revitalização de saberes, de modo que os mais velhos ensinassem as crianças e os jovens. Na primeira aula, os sábios contaram as histórias, e nas três aulas seguintes, as crianças desenharam personagens e animais que apareciam nas histórias. Na última aula, realizaram-se as apresentações dos desenhos e a reprodução das partes da história. O professor solicitou que os demais professores da aldeia trouxessem seus alunos para assistir à apresentação. O compartilhamento dessas

histórias serviu como meio de não deixá-las morrer, o que demonstra a aplicação prática de uma política linguística de revitalização de saberes por meio da vitalização da língua materna na modalidade oral.

Assim como o estágio pedagógico, o projeto extraescolar visa a promover transformações sociais e viabilizar a retomada de saberes e a documentação desses saberes, principalmente na forma de materiais didáticos para fundamentar as práticas de educação escolar. Esse registro pode ser feito em diferentes meios e formatos, como vídeos, desenhos, textos; o ideal é que seja feito em língua materna, pois o projeto extraescolar fundamenta-se na política de fortalecimento das línguas e dos conhecimentos tradicionais.

Essa base epistêmica estrutura-se em cinco etapas, a saber: orientação feita pelo Comitê; pesquisas junto aos especialistas, sábios e anciões indígenas para a escolha do tema; documentação dos conhecimentos mobilizados durante a pesquisa, com a finalidade de que os saberes tradicionais sejam mantidos ou revitalizados e transmitidos para as gerações mais jovens ou futuras; transmissão de conhecimentos na comunidade, por meio de eventos como palestras, seminários, oficinas; apresentação nos seminários do curso de Educação Intercultural.

Como exemplo de produto efetivado por meio do projeto extraescolar, menciono o tema contextual *Arte Miaãwa*, apresentado no Seminário de Educação Intercultural e Transdisciplinar, na tarde de sábado do dia 08/07/2023, pelo Comitê Tapirapé (povo Apyãwa), coordenado pela Professora Dra. Mõnica Veloso Borges e pelo Professor Ms. Gilson Tanywaawi Tapirapé.

Os discentes Kamairao'i Tapirapé, Tamakorawygi Tapirapé, Taropa Tapirapé, Xakarewaja Tapirapé relataram que, primeiramente, foi feita a escolha do tema, que surgiu quando um membro da aldeia viu uma esteira Iny no ritual Apyawa e percebeu, com os demais membros da comunidade, que seria importante revitalizar a arte da fabricação de esteiras Tapirapé, pois, segundo ele, não seria adequado usar uma esteira de outro povo em uma celebração tradicional do povo Apyawa

Em seguida, foi elaborado um roteiro para a execução das etapas de planejamento e realização da pesquisa, que se efetivou a partir do diálogo com anciões, em que os professores da escola indígena aprenderam com os sábios a tecer a esteira da forma certa. Em seguida, foi elaborado o relatório que detalhou o processo de aquisição

dos materiais, o convite para a participação da comunidade e, em seguida, a preparação do material, de maneira coletiva.

A oficina reflete uma situação discursiva de construção de saberes, totalmente realizada em língua materna. Ao compartilhar conhecimentos sobre a arte Maãwa, também foram compartilhadas as histórias a respeito desse tipo de artefato, com informações sobre como é feita essa arte, o passo a passo de criação, os conhecimentos matemáticos essenciais para a mensuração do tamanho certo e as narrativas sobre a origem dessas esteiras. As esteiras, que foram produzidas com finalidade ritualística, trouxeram orgulho e alegria para toda a comunidade, que passou a conhecer mais sobre um importante conhecimento do seu povo. O professor ressalta a importância de que haja sempre um porquê no momento de escolha de um tema contextual, pois não há educação desvinculada da realidade dos sujeitos.

Nos projetos extraescolares, as políticas de valorização das línguas também acontecem por meio da documentação de saberes indígenas, materializada na Coleção Documentação de Saberes Indígenas na UFG, que apresenta uma vasta coletânea acerca da diversidade de conhecimentos que se articulam no Núcleo Takinahaky de Formação Superior de Docentes Indígenas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As articulações de Maria do Socorro Pimentel da Silva aqui traçadas revelam o protagonismo dessa educadora no campo da educação escolar indígena e da interculturalidade crítica, em virtude dos projetos inovadores que ela viabilizou, mediante a articulação de bases epistêmicas inovadoras e de políticas educacionais inclusivas e transformadoras. Antes mesmo de dialogar com os intelectuais dessa linha teórica, ela problematizava as estruturas hierárquicas de poder da sociedade hegemônica e propunha um diálogo horizontal entre sujeitos com referências culturais, sociais, epistêmicas e linguísticas. Essa atitude dialógica está presente em conceitos como bilinguismo solidário, bilinguismo epistêmico, esticar, ajuntar e diversos outros igualmente autênticos e potentes.

Após lançarmos o nosso olhar ao passado e identificarmos a trajetória que consolidou esses projetos transformadores na região central do Brasil, examinando os processos de construção das referências que os fundamentaram, eis que chega o momento de olharmos para a frente. Embora o rastro de inovação, justiça, criticidade e afeto que definiu essa trajetória tenha marcado um caminho exitoso, é imperioso seguir adiante, afinal, os itinerários traçados pela professora Maria do Socorro se ramificaram e originaram outras tantas estradas possíveis.

Os diálogos interculturais, interepistêmicos e solidários que ela viabilizou, juntando as diferenças e esticando as convivências, conduziram coletividades inteiras a alcançarem novos patamares de vida e de humanidade. Diversas foram as transformações advindas de projetos exitosos e fecundos como o Projeto de Educação e Cultura Maurehi e o Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Apesar de serem espaços poderosos de articulação coletiva, esses lugares não são pontos de chegada estáticos, pois apontam para uma infinidade de dinâmicas e futuros possíveis.

A minha convivência com os professores indígenas e não indígenas na etapa de estudos presenciais na UFG, em julho de 2023, deixou claro que as articulações estão vivas, os caminhos estão abertos. A professora Mônica Veloso Borges segue abrindo trilhas no campo da linguagem, viabilizando diálogos, lutando pela sobrevivência e pela oficialização da línguas indígenas; o professor Alexandre Herbetta continua exercendo o papel de enfrentamento e luta pela democratização epistêmica e pela transformação da

sociedade em um lugar mais justo e solidário; o professor Elias Nazareno não deixou desamparados os Iny, nem abdicou do seu papel de manter integradas as diferenças e luminosas as constelações de saberes. Além destes, há outros tantos que se mantêm firmes e vigilantes para que a estrela Takinahaky não deixe de brilhar.

A diversidade que se mantém presente é prova irrefutável de que uma poderosa transformação está em curso; as alteridades antes silenciadas podem enfim se articular e construir, juntas, novas trajetórias possíveis. Poderia parecer que essa construção está restrita a uma pequena parcela de povos da região central do Brasil, que hoje dialogam e ocupam espaços antes restritos, materializam, ainda que timidamente, a tão sonhada inclusão epistêmica. As ações de fortalecimento da autonomia dos povos indígenas não somente garantem a sustentabilidade a essas dezenas ou centenas de coletividades; são também a única chance de sobrevivência da espécie humana neste planeta machucado, quase agonizante.

Os projetos que resguardam a existência dos povos ameríndios são pequenos exemplos de um poderoso movimento anti-hegemônico que tenta ressignificar a lógica totalizante da matriz colonial de poder. Essa lógica, que se impôs primeiramente na forma de dominação e escravização de corpos e territórios, aos poucos se apoderou das estruturas de pensamento da humanidade, e hoje habitam sorrateiras nosso inconsciente. Os mecanismos de dominação que representam a matriz de poder contemporânea são seguramente mais complexos, pois novas estratégias e novos espaços de dominação são elaborados, engenhosamente, todos os dias.

Assim, o projeto de construção de novos caminhos de liberdade e alteridade deve considerar a heterogeneidade que constitui os espaços de poder contemporâneos e admitir essa complexidade. A professora Maria do Socorro mencionava a negação da complexidade como fator causador da anemia das línguas, e eu ratifico essa afirmação sob a óptica da década de 2023, em que ignorar a complexidade dos espaços híbridos e das linguagens presentes na "cibercultura" é negar a complexidade e submeter à anemia todas as identidades que não se assemelhem aos sedutores arquétipos de sucesso que se exibem cotidianamente no espaço das redes sociais.

Um aspecto que me chamou a atenção enquanto eu estava no Núcleo Takinahaky de Formação Superior indígena foi o fato de que todas as pessoas estão, ao mesmo tempo, no espaço da sala de aula e no espaço virtual dos seus dispositivos móveis. No ambiente físico da universidade, lutam por autonomia e alteridade, mas dissolvem-se no espaço

virtual, de maneiras imprevisíveis. Seria possível, portanto, contextualizar o conhecimento sem esticar essa contextualização para o campo do espaço virtual?

Parece necessário criar um novo entendimento que abranja esse espaço heterogêneo e ambivalente, o qual facilita a comunicação e conecta os sujeitos para o exercício da luta anti-hegemônica. Esses espaços, entretanto, são produzidos e configurados segundo a lógica dos algoritmos, que controla as dinâmicas realizadas no espaço virtual e produz as realidades que se materializarão no espaço da corporeidade. Assim, a preparação para o uso passivo das ferramentas digitais pode até ser uma proposta de alfabetização, mas não garante o letramento no campo virtual, onde uma nova ameaça de colonialização se impõe, camuflada sob a aparência de entretenimento e diversão.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, Lilian. **Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva**. *Tellus*, (42), 305–322, 2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTRA, Roger**. El selvage en el espejo**. México: Coordinación de Difusión Cultural, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

BAYNHAM, Mike. **'Just one day like today': scale and the analisys of space/time orientation in narratives of displacement**. In: COLLIN, James; SLEMBROUCK, Stef; BAYNHAM, Mike (Ed.). **Globalization and language in contact. Scale, migration, and communicative practices.** London: Continuum, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Em Dossiê: História, educação e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de História, 30 (60), 2010. Disponível em < https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt>. Acesso em 1º de julho de 2020.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork. A beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 (Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, de 1916)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071impressao.htm>. Acesso em 1º de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em 1º de julho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845**. Disponível em < http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em 1º de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 1º de julho de 2021.

BUSCH, Brigitta. **Biographical approaches to research in multilingual settings**. In: MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre (Ed.). **Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives**. London e New York: Routledge, 2017.

CALVET, Louis-Jean. **Las políticas linguísticas**. Versión castellana de Lia Varela. Supervisión de Roberto Bein. Presses Universitaires de France, 1996. Disponível em < https://docplayer.es/82359170-Las-politicas-linguisticas.html>. Acesso em 05/07/2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMINHA, Pero Vaz. **A carta**. In: TUFANO, D. A Carta de Pero Vaz de Caminha. São Paulo: Moderna, 2001.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007

CASTRO-GOMES, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"**. em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução de Nélio Schneider. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FERREIRA, Bruno. **Pluriepistemologia na prática: propostas para novas escolas e novos mundos**. em HERBETTA, Alexandre Ferraz; NASCIMENTO, André Marques (orgs). Oferenda: Políticas interculturais de cocriação e novos espaços epistêmicos. 2ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 26-37.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo [online]. vol.12. 2007.

GOBBI, Izabel; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, em Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008. Disponível em <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2016.

GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. (Orgs.) **O Brasil Imperial (1808-1889)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2009.

HAMEL, Rainer Enrique. **La política del linguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística**. em: ORLANDI, Eni P. Política Lingüística na América Latina. p. 41-73 Campinas, SP: Pontes, 1988.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Nossa cara: o protagonismo indígena através das transformações na educação escolar**. Em: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG**. em Horizontes Antropológicos, vol. 24, n. 50, p. 305-333. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

HYMES, Dell. **Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward a understanding of voice**. New York: Taylor & Francis, 1996.

KELL, Catherine. **Ariadne's Thread: literacy, scale and meaning-making across space and time**. In: STROUD, Christopher; PRINSLOO, Mastin (Ed.). **Language, literacy and diversity: Moving words**. New York: Routlegde, 2015.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersen dos Santos. (2019). **Educação para manejo do mundo**. Articulando E Construindo Saberes, 4. https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59074

MACHADO, Ana Elizabete Barreira; GOMES, Fernanda Cardoso da Cunha; ANDRADE, Rafael Santana Gonçalves. **Manejo de mundos: Diversidade indígena, interculturalidade e educação indígena como modelo para uma outra educação**. em PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-

CINTRA, Ema Marta (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. em Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 20 abril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rccs/695 ; DOI : 10.4000/rccs.695

MARIANI, Bethânia. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educación indígena y alfabetización**. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos ―Antonio Guash‖, 2008.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287 – 324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Em Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32, nº 94, 2017. Disponível em < https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 01 de março de 2020.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos – Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)**. Em CARNEIRO DA

CUNHA, Manuela (org). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Fenômeno do bilingüismo na sociedade Karajá e no processo escolar**. LIAMES 4, Primavera, 2004, p. 121-128.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (Coord.); FERNANDES, Joana A.; ROCHA, Leandro Mendes; LAZARIN, Marco Antonio; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves (Orgs.). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. **Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural**. em RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, 2011, p. 249-273.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: PROLIND; FUNAPE, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **A função social das línguas indígenas nas políticas linguísticas de práticas pedagógicas de educação bilíngue intercultural**. em Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 2, p. 63-68, Maio/Agosto 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny**. Goiânia: Kelps, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes** em Revista Articulando e Constuindo Saberes, vol. 1, n. 1. Goiânia, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **CELSIN – Centro de Estudos de Línguas e Saberes Indígenas**. Goiânia: UFG, 2019.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Caderno de Estágio Pedagógico**. Goiânia: UFG, Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/ racionalidad**. Peru Indígena, 13 (29). Lima, 1992.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **"Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas**. Em: Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 1ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2014.

ROSSATO, Veronice Lovato; SOUZA, Teodora; SOUSA, Neimar Machado. **O movimento indígena e os professores: os professores indígenas e o movimento**. Revista OPARÁ: Etnicidade, Movimentos Sociais e Educação. v. 6, n. 8, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ed. São Pulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOLLON, Ron; SCOLLON, Suzie Wong. **Discourses in place. Language in the material world**. London e New York: Routledge, 2003.

SILVERSTEIN, Michael. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. *Language & Communication*, n. 23, p. 193-229, 2003.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba : Juruá, 2010.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Los pueblos originários: el debate necesario**. 1ed. Buenos Aires: CTA Ediciones: CLACSO: Instituto de Estudios y Foormación de la CTA, 2010.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi’awyga. **Takãra: Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósmica para a Vitalidade Cultural do Mundo Apyãwa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para e sobre indígenas**. Em Revista Educação. vol. 34, nº 1, janeiro/ abril, 2009. Disponível em < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1591/887>. Acesso em 03 de agosto de 2020.

TUBINO, Fidel. **La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. em: Encuentro continental de educadores agustinos, Lima (Peru), enero, 2005. Disponível em <
http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf> . Acesso em 30 de julho de 2021.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1975 (1857-60), tomo I.

VELOSO FILHO, Francisco de Assis. **A expansão europeia dos séculos XV e XVI: contribuições para uma nova descrição da terra**. em Revista Equador, Vol.1, nº 1. Universidade Federal do Piauí, 2012.

WAHUKA, Sinvaldo da Silva. **Saberes indígenas na escola**. em Revista articulando saberes/ Universidade Federal de Goiás. Vol. 1, nº 1. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamento outro desde la diferencia colonial**. Em WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. 1ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. em Revista Eletrônica da

Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). V. 05, n. 1, p. 6-38, 2019.

WOORTMANN, Klaas. **O selvagem e a história**. Primeira parte: Os antigos e os medievais. Brasília: 1997.